



Cultuur+Educatie

52

jaargang 18 | 2019

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

- 4 **Redactioneel**

- 8 **Veranderend kunstenaarschap in participatieve kunstpraktijken**
 Rina Visser

- 30 **Tien jaar Art Based Learning: een terugblik**
 Jeroen Lutters

- 41 **Authentieke creativiteit in het muziekonderwijs**
 Jo Stijnen

- 54 **Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs: een casestudie**
 Evert Bisschop Boele en Kees van der Meer

- 70 **Paarsgewijs beoordelen van portfolio's beeldende vorming**
 Hugo Gitsels, Marjolein van Eck en Hans Kuhlemeier

- 83 **'Jij & de Gouden Eeuw': een brede evaluatie van museumleren**
 Mark Schep, Sophia Braumann en Carla van Boxtel

- 104 **Muzikaal spel in groep 1/2: feit of fictie?**
 Christiane Nieuwmeijer

Redactioneel

Vaak verschijnt *Cultuur+Educatie* in de vorm van een themanummer. Maar het tijdschrift biedt nadrukkelijk ook plaats aan onderzoek dat niet noodzakelijkerwijs aansluit bij ander onderzoek over eenzelfde thema. En dat dit onderzoek relevant en interessant is, bewijst de rijke oogst in dit nummer.

Zo heeft Jeroen Lutters de afgelopen tien jaar hard gewerkt aan een nieuwe praktijk in het cultuuronderwijs: Art Based Learning (ABL). In een essay geeft hij een persoonlijke reflectie op deze periode en laat hij zien dat ABL in steeds meer (beroeps)praktijken begint door te dringen. Zijn essay laat tegelijkertijd ook zien dat we nog weinig weten over de werking en effecten van nieuwe theorieën en methoden als ABL, en dat er nog veel empirisch onderzoek nodig is om daar meer zicht op te krijgen.

Het artikel van Evert Bisschop Boele en Kees van der Meer draagt bij aan het empirisch beproeven van theorieën. In dit geval gaat het om het concept van idiocultureel muziekonderwijs: de leerling centraal en muziek als gedrag als uitgangspunt. Met een casestudie naar de lespraktijk van een muziekdocent op een Amsterdamse vo-school proberen zij deze theorie over idiocultureel muziekonderwijs te scherpen aan de praktijk.

Ook bij muzikaal spel als didactisch concept voor muziekonderwijs staat de leerling centraal. Volgens het conceptvoorstel van Curriculum.nu moet spelend muziek ontdekken een standaardpraktijk worden in het cultuuronderwijs in de onderbouw van het basisonderwijs. Maar in hoeverre kunnen groepsleerkrachten dit muzikale spel van jonge kinderen eigenlijk begeleiden? Wat weten ze ervan en wat doen ze ermee? In haar artikel doet Christiane Nieuwmeijer verslag van haar studie naar het muziekonderwijs in groep 1/2. Ze keek naar inhoud en doelen en de vaardigheden van leerkrachten om muzikaal spel aan te bieden en te begeleiden.

Jo Stijnen neemt in zijn bijdrage het begrip creativiteit onder de loep, in het bijzonder de betekenis daarvan in het muziekonderwijs aan hogescholen en academies. Hij beredeneert dat authenticiteit een centraal element is voor muzikale creativiteit. En daarmee geeft hij een domeinspecifieke invulling van creativiteit. Iets wat in zijn ogen hard nodig is nu er zoveel aandacht is voor dit begrip, maar we eigenlijk niet weten waar we het precies over hebben als we roepen om meer creativiteit.

Creativiteit is vaak ook een criterium bij het beoordelen van artistiek werk. Cito-onderzoekers Hugo Gitsels, Marjolein van Eck en Hans Kuhlemeier onderzochten wat de beste manier is om de portfolio's met beeldend werk van vmbo-leerlingen voor hun Centraal Praktisch Examen (CPE) te beoordelen. In hun artikel beschrijven en vergeleken ze de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van paarsgewijs beoordelen met globaal beoordelen en een rubricmodel.

Mark Schep, Sophia Braumann en Carla van Boxtel kijken in hun bijdrage naar een van de meest gangbare praktijken in het cultuuronderwijs op basisscholen: museumbezoeken. Maar wat steken leerlingen daar precies van op? Ze beschrijven een evaluatie-onderzoek naar *Jij & de Gouden Eeuw*, een

educatief programma van het Rijksmuseum voor basisscholen. Hun onderzoek is vernieuwend en onderscheidt zich door een holistische benadering waarin alle leeruitkomsten in samenhang bekeken zijn.

Al deze artikelen gaan over cultuuronderwijs. Maar dit nummer begint met een bijdrage over participatieve kunstpraktijken. Rina Visser deed vijf casestudies naar de rol van kunstenaars in deze kunstpraktijken. Ze interviewde hiervoor kunstenaars en burgers over hoe ze samen in de eigen leefomgeving kunst gericht op sociaal-maatschappelijke vraagstukken realiseren. In haar artikel beschrijft ze de bevindingen over de nieuwe rol van kunstenaars.

En daarmee gaat dit artikel over cultuurparticipatie. Mogelijk doet de naam van het tijdschrift anders vermoeden, maar dat is precies wat *Cultuur+Educatie* al een aantal jaar is: een platform van onderzoek naar cultuureducatie én cultuurparticipatie. Weliswaar gaan de meeste bijdragen in ons tijdschrift over cultuureducatie, vaak in het funderend onderwijs, maar dat komt omdat daar het meeste onderzoek naar wordt gedaan. Maar als redactie streven we ernaar om ook meer over onderzoek naar cultuurparticipatie te publiceren. We roepen onderzoekers op dit terrein dan ook op om ons vooral bijdragen te sturen.

Arno Neele
hoofdredacteur *Cultuur+Educatie*

Veranderend kunstenarschap in participatieve kunstpraktijken

Rina Visser

Rina Visser deed vijf casestudies waarin ze keek naar de rol van kunstenaars in participatieve kunstpraktijken. Ze interviewde hiervoor kunstenaars en burgers over hoe ze samen in de eigen leefomgeving kunst gericht op sociaal-maatschappelijke vraagstukken realiseren. In dit artikel beschrijft ze haar bevindingen over de nieuwe rol van kunstenaars.

Participatieve kunst vormt vanaf het begin van de eenentwintigste eeuw een steeds belangrijker en omvangrijker onderdeel van de hedendaagse kunst. Kunstenaars voelen zich in toenemende mate betrokken bij de samenleving en tonen zich bewust van de rol die ze daarin kunnen spelen. Ze zetten hun verbeeldingskracht en artistieke vermogens steeds vaker in om een bijdrage te leveren aan de oplossing van sociaal-maatschappelijke vraagstukken. Dat heeft geleid tot wat de Engelse kunsthistorica en -critica Claire Bishop (2006b) wel de *social turn*, de sociale wending in de kunsten, noemt.

In Nederland wordt deze vorm van kunst officieel geïntroduceerd in de Cultuurnota 2005-2008, onder de uit Groot-Brittannië afkomstige naam *community arts*. Vanaf dat moment groeit het aantal community arts praktijken snel. Het voornaamste overheidsdoel van deze geëngageerde kunstvormen is bevordering van sociale cohesie. Deze inzet van community arts als een wondermiddel voor het bereiken van de participatiesamenleving is ook bekritiseerd: kunst zou zo een instrument voor het neoliberale beleid van de Nederlandse overheid worden (Altena, 2016).

In het afgelopen decennium heeft community arts een professionaliseringslag doorgemaakt, zoals duidelijk wordt in het 'Manifest voor Participatieve Kunstpraktijken', kortweg 'Kunst in Transitie', een coproductie van de Nederlandse organisatie Community Art Lab Cal-XL en het Vlaamse kenniscentrum Demos. Het manifest is het resultaat van een 'constructief-kritische reflectie op de actuele en de potentiële rol van kunst in maatschappelijke ontwikkeling' (Cleveringa & Van den Bergh, 2015, p. 1). De inzet is verbreed naar een scala van andere doelen en doelgroepen. Om die reden is bewust gekozen voor het paraplubegrip participatieve kunstpraktijken.

De participatiesamenleving vraagt meer verantwoordelijkheid van de burger voor het eigen leven en de eigen woonomgeving. Dat, zo is de gedachte, is van waarde voor het individu en de samenleving als geheel (Rijksoverheid, 2013). Maar voor burgers is dat niet altijd eenvoudig. Het vraagt verbeeldingskracht om andere perspectieven te kunnen zien. Kunstenaars kunnen helpen om die verbeeldingskracht bij anderen aan te spreken.

Participatieve kunstpraktijken zijn daarmee zowel kunst- als maatschappijgericht. Het belangrijkste kenmerk is de samenwerking van de kunstenaar(s) met burgers aan maatschappelijke vraagstukken in hun eigen leefomgeving, met inzet van artistieke vermogens. Het werkterrein van de participatieve kunstenaar verplaatst zich daardoor van atelier, theater of concertzaal naar de samenleving en tart of verlegt daarmee grenzen die binnen de gevestigde kunstwereld vast leken te staan. Dat heeft geleid tot spanningen en discussies in de kunstwereld: over kunst als autonome uiting van een kunstenaar of kunst als instrument; over de waarde en betekenis van de artistieke en sociale aspecten van deze kunstvorm en over de kwaliteit ervan. Participatieve kunstpraktijken hebben tot op heden nog weinig erkenning gekregen in de kunstwereld, aangezien ze niet voldoen aan de gevestigde opvattingen over kunst.

Deze spanningsvelden waren voor mij een prikkel om onderzoek te doen naar de rol en betekenis van de participatieve kunstenaar. Bestaande onderzoeken waren vaak gericht op het kunstonderwijs, de kunstdocent of de inzet van de kunstenaar in het kunstenveld of het bedrijfsleven (Caris, 2016; Heijnen, 2015; Heinsius & Lehtikainen, 2013; Otte, 2015; Van Winkel, Zwaan, & Gielen, 2012).

Specifiek, empirisch onderzoek naar de rol en betekenis van de kunstenaar in het sociale en artistieke proces ontbrak en in die leemte wilde ik met mijn onderzoek voorzien. Meer kennis en inzicht hierover is bovendien belangrijk voor kunstopleidingen om kunstenaars in spe voor te bereiden op de breedheid van het kunstenaarschap.

Mijn hoofdvraag luidt: Wat is de betekenis van participatieve kunstpraktijken voor de invulling van het kunstenaarschap? Dit is uitgesplitst naar de volgende vier deelvragen:

- Hoe werken kunstenaar en deelnemers samen in participatieve kunstpraktijken?
- Welke effecten komen daaruit voort?
- Wat is de betekenis van participatieve kunstpraktijken voor de identiteit van de kunstenaar en voor het kunstenaarschap?
- Wat is de waardering van participatieve kunstpraktijken in de kunstwereld?

Het onderzoek bestond uit vijf casestudies. Alvorens de praktijk in te stappen heb ik literatuuronderzoek gedaan naar de belangrijkste concepten in mijn onderzoek, de historische ontwikkeling van het kunstenaarschap en het discours over 'echte' versus maatschappelijke kunst.

De concepten

Participatieve kunstpraktijken

Participatieve kunstpraktijken gaan over hoe mensen met elkaar samenleven en eventuele problemen of vraagstukken daarbij, zoals sociale ongelijkheid. Deelnemende burgers krijgen de kans om met elkaar en een kunstenaar op een andere manier te kijken naar en handelen in hun eigen context.

Verbeeldingskracht speelt daarin een centrale rol. Eerst van de kunstenaar, die zijn verbeelding inzet om die context te onderzoeken, vervolgens ook van de bewoners. Door hen aan te spreken op hun (artistieke) talenten en kwaliteiten motiveert de kunstenaar hen om zich in te zetten voor iets wat ze belangrijk vinden, bijvoorbeeld de sociale cohesie of de veiligheid in hun wijk, en in hun eigen omgeving te veranderen. Participatieve kunstpraktijken hebben dus vier kenmerken: ze zijn contextueel, artistiek, participatief en transformatief (Hillaert & Trienekens, 2015).

Van groot belang in het gehele proces is het leggen van betekenisvolle verbindingen en het tot stand brengen van een dialoog tussen kunstenaar en deelnemers. Het artistieke proces geldt als belangrijker dan het uiteindelijke resultaat. Het gaat erom dat burgers de kans krijgen te reflecteren op hun eigen leefomgeving en nieuwe perspectieven voor zichzelf en hun omgeving te vinden (Hillaert & Trienekens, 2015). De inbreng van de deelnemers is cruciaal: zij vormen het artistieke medium en het materiaal. Naast *hands-on* participatie beschouw ik ook het delen van informatie als vorm van participatie. Beide vormen zie ik als gelijkwaardig en belangrijk. Daarmee biedt dit concept de mogelijkheid om het brede spectrum van participatie in de praktijk te laten zien en om overeenkomsten en verschillen in deelname te onderscheiden.

Identiteit

Een tweede belangrijk concept in mijn onderzoek is identiteit, meer specifiek de professionele identiteit van de kunstenaar. Dit is het geheel van professionele kenmerken, vaardigheden, kwaliteiten en ideeën dat een kunstenaar tot een eigen persoonlijkheid maakt en hem onderscheidt van andere kunstenaars. Identiteit kenmerkt zich door zowel continuïteit als verandering. Ze past zich aan de veranderende sociale, economische en culturele context aan. Een identiteit ontwikkelt zich gedurende de verschillende levensfasen en blijft een (kunstenaars)leven lang in beweging (Cupchik, 2013).

Een belangrijk aspect binnen identiteitsvorming is de ontwikkeling van *commitment* met fundamentele zaken als ethiek, politiek of gender en het toekomstige beroep (Lichtwarck-Aschoff, Van Geert, Bosma, & Kunnen, 2008). Het *commitment* van de participatieve kunstenaar is te omschrijven als een 'actieve vorm van betrokkenheid en zorg om kunst betekenisvol te verbinden met en in de samenleving'.

In de westerse samenleving geldt werken als kunstenaar niet altijd als 'echt' werk (Bain, 2005). De invloedrijke publicatie *The human condition* (1959/1998) van de Duits-Amerikaanse politiek filosoof Hannah Arendt geeft beter zicht op wat werk kan inhouden door haar onderscheid tussen *labor*, *work* en *action*. Bij participatieve kunstpraktijken gaat het om meer dan het praktische en nuttige van *labor* en *work*, het draait vooral om de sociale functie van *action* of handeling: in gesprek gaan met anderen, je mening laten horen en in dialoog met anderen komen tot creativiteit en innovatie. Ieder mens is uniek en juist deze pluraliteit zorgt ervoor dat in interactie creativiteit en nieuwheid ontstaan (Arendt, 1959/1998). Participatieve kunstpraktijken zijn te zien als een vorm van menselijke actie die het eigen voorstellingsvermogen aanspreekt en aanzet tot het formuleren van een autonoom of onafhankelijk standpunt. *Action* geeft daarmee naast *labor* en *work* in belangrijke mate mede vorm aan de samenleving.

Het kunstenaarschap in historisch perspectief

Het begrip kunstenaarschap is niet eenduidig te omschrijven, omdat de invulling ervan tijdsgebonden is. Het is een begrip dat permanent bijgesteld wordt en waarop invloedrijke en betekenisvolle veranderingen in de kunstpraktijk doorwerken (Van Winkel, 2007, p. 9).

Globaal gezien zijn er drie historische modellen van kunstenaarschap: het klassieke, romantische en modernistische of avant-gardemodel (Van Winkel, 2007). Bij het klassieke model draait het om een zakelijk ingestelde kunstenaar die is gericht op meesterschap en vakmanschap, leren en voortbouwen op de voortbrengselen van vorige generaties. In reactie daarop ontwikkelde zich in de negentiende eeuw het romantische model dat de kunstenaar beziet als genie of *lone genius* (Becker, 1982, pp. 14-15). De romantische kunstenaar is onconventioneel en zijn kunst is een directe weerspiegeling van zijn ziel.

Begin twintigste eeuw ontstaat het derde model: de modernistische of avantgardistische kunstenaar, zo heet het, voelt als eerste grote veranderingen in de samenleving aan en geeft in zijn kunst een kritische blik daarop die grenzen verlegt en maatschappelijke taboes doorbreekt. Vaak doet hij dit vanuit de wens om de wereld te veranderen. De radicaliteit van de eigen wil staat daarbij voorop (Van Winkel, 2007, pp. 24-25).

De drie beschreven modellen zijn weliswaar representatief voor historische perioden, maar van elk zijn nog steeds aspecten terug te vinden in (het denken over) de hedendaagse kunst. De vraag is welke nieuwe aspecten van het maatschappelijke en culturele 'kunnen' bij de participatieve kunstenaar zichtbaar worden die aanleiding geven tot een nieuw model kunstenaarschap. Dat vraagt om meer inzicht in de historische ontwikkeling van participatieve kunst.

In de eerste helft van de twintigste eeuw anticipeerden kunstenaars op sociale en politieke situaties en zochten ze naar directe of indirecte verbindingen met de samenleving. Na een periode van idealistisch activisme om de wereld te veranderen wijzigden kunstenaars hun missie in meer realistische en haalbare doelstellingen. Een van de belangrijkste daarvan is het terugbrengen van het menselijke aspect in de samenleving door persoonlijke en betekenisvolle verbindingen te leggen. Kunstenaarsbewegingen als Fluxus en de Situationisten of de Duitse kunstenaar Joseph Beuys waren ervan overtuigd dat kunstenaars in samenwerking met burgers en de inzet van kunst de wereld ten goede konden veranderen (Groys, 2008). Met deze agogische doelstelling probeerden ze burgers te motiveren om zelf een actieve rol te spelen in de wereld.

Spanningsveld 'echte' en maatschappelijke kunst

Een vergelijkbare doelstelling zien we terug in de hedendaagse participatieve kunstpraktijken. Hun nadruk op de maatschappelijke context is een van de redenen voor de genoemde verplaatsing naar de samenleving zelf, weg van de officiële kunstinstellingen. Het is mede de oorzaak dat participatieve kunstpraktijken vaak buiten de officiële kunstwereld worden geplaatst en tegenover 'echte', autonome kunstvormen worden gezet. Volgens de Franse kunstcriticus Bourriaud (2002), een van de belangrijkste critici in het discours, moeten we kunst niet langer als autonoom zien, maar als relationeel en democratisch. In zijn relationele esthetiek benadrukt hij het belang van het creëren van een sociale omgeving, een ontmoetingsplaats voor mensen, waarbij de ervaring van de ontmoeting het kunstwerk vormt. De Amerikaanse kunstcriticus Grant Kester (Kester, 2004, 2005, 2011) gaat een stap verder door het relationele te verbinden met dialoog en empathie, en de gelijke kansen van kunstenaar en deelnemer om in het proces tot een goed eindresultaat te komen.

Kunstcritica Claire Bishop (2012) benadrukt daarentegen de zorg voor het artistieke aspect van participatieve kunstpraktijken. Ze verwijst naar de filosoof Jacques Rancière die stelde dat de esthetiek niet hoeft te worden opgeofferd aan het 'altaar van sociale verandering'. Ze onderscheidt kunstpraktijken waarbij de kunstenaar de deelnemers uitdaagt en 'ontwricht' en kunstpraktijken die door gezamenlijke creativiteit op constructieve wijze verbeteringen tot stand kunnen brengen (Bishop, 2006, p. 12). Juist het uitdagen, confronteren of ter discussie stellen is, naast uitnodigend zijn en plezier geven, noodzakelijk om het gewenste veranderingsproces bij deelnemers te bereiken.

Terwijl Bishop de focus legt op de individuele kunstenaar, met als 'materiaal' de deelnemers, benadrukt Kester juist de dialoog van de kunstenaar met de deelnemers, die niet door een eenmalig en direct schokeffect, maar door een dialoog eenzelfde veranderingsproces in gang kan zetten (Kester, 2004). In tegenstelling tot Bishop is bij hem sprake van co-auteurschap van kunstenaar en deelnemers. Mijn onderzoek deelt, gezien de uitgangspunten en criteria, de visie van Kester. Participatieve kunstenaars onderzoeken en herdefiniëren in hun artistieke werkzaamheden voortdurend de positie van kunst in de samenleving. Ze kiezen tussen artistieke of sociale processen, tussen esthetiek of functionaliteit, tussen individueel of collectief auteurschap (Heijnen, 2015, pp. 101-102).

De opzet van het empirische onderzoek

In mijn onderzoek heb ik de zogenoemde *thick description*-methode gebruikt, een kwalitatieve onderzoeksmethode die zich goed leent voor het beschrijven van minder bekende sociale processen (het hoe en wat van gedrag van mensen). Het gaat om een uitgebreide en gedetailleerde beschrijving van de setting, de participanten en de thema's van de kwalitatieve studie (Lub, 2014, p. 88). Doel is 'het scheppen van "waarschijnlijkheid", waarbij de lezer zoveel mogelijk wordt meegenomen in de onderzochte wereld en haar hoofdpersonen alsof ze het zelf hebben beleefd' (Lub, 2014, p. 89). Op grond van deze bottom-up verkregen gegevens zijn met de inductieve methode vergelijkingen te maken en conclusies te trekken (Van Staa & Evers, 2010).

Om meer te weten te komen over de rol en betekenis van de kunstenaar in diverse participatieve kunstpraktijken heb ik vijf casestudies gedaan. In een casestudie gebruik je directe ervaringen van mensen, in dit geval kunstenaar en deelnemers, om een praktijk in de werkelijkheid te onderzoeken. Bij de selectie van de casestudies heb ik gezocht naar maximum variatie (Patton, 1990, p. 172) met als keuzecriteria locatie, plaats, duur, stadium van de kunstpraktijk en verscheidenheid in doelstellingen, vorm, inhoud, en kunst-disciplines. Met vijf casestudies zou ik, zo was de verwachting, voldoende onderzoeksdata verkrijgen om patronen te kunnen waarnemen. Ik had de mogelijkheid opengehouden om bij onvoldoende relevante data meer case-studies te doen, maar dat bleek niet nodig. De vijf casestudies bestrijken in brede zin het veld van participatieve kunstpraktijken (zie tabel 1).

Tabel 1. Overzicht casestudies

| Periode | Kunstpraktijk | Locatie | Kunstenaar | Doel |
|------------|-----------------------------|-----------|--------------------------|--|
| 2012-2014 | 'Stof tot Nadenken' | Amsterdam | Sara Vrugt | Verbinden kerk met omgeving door middel van een artistieke interventie |
| 2012-2013 | 'Groeten van Geerweg' | Leiden | Marjet Roerink | Wegnemen sociaal isolement en toename sociale cohesie door aanspreken van het verbeeldingsvermogen |
| 2014-2015 | 'Noorderling' | Leiden | PS theater | Versterken culturele klimaat en ondersteuning bij wijktransitie |
| 2012-heden | 'Wandschappen DNA-Charlois' | Rotterdam | Driessens & Van den Baar | Bijdragen aan welzijn multi-culturele wijk met inzet van kunst en ambacht |
| 2011-heden | 'OpTrek Binckhorst' | Den Haag | Sabrina Lindemann | Organische economische en sociale gebiedsontwikkeling door middel van artistieke interventies |

Verzamelen en analyse van data

De belangrijkste bron van data zijn de interviews met de kunstenaar(s), de opdrachtgever (indien relevant) en twee deelnemers per casestudie. Daarnaast is gebruik gemaakt van documenten, voorwerpen en audiovisueel materiaal. De uit de casestudies verkregen data over aspecten van het kunstenaarschap zijn gedetailleerd beschreven (*thick description*) en vervolgens gebruikt in een theoretisch raamwerk.

Het theoretisch vooronderzoek leverde de belangrijkste aspecten voor de casestudies:

- de context van de participatieve kunstpraktijk
- het proces van het tot stand komen van de participatieve kunstpraktijk
- het samenwerkingsproces tussen kunstenaar en burgers in relatie tot de rol en identiteit van de kunstenaar

Deze drie aspecten vormden het uitgangspunt voor de interviews. Voor beide groepen geïnterviewden – kunstenaars en deelnemers – zijn tien stellingen geformuleerd die ze moesten scoren op een Likertschaal van 1 ‘helemaal niet mee eens’) tot 7 (‘helemaal mee eens’). Ik vroeg geïnterviewden om na iedere stelling de score toe te lichten, waarbij ik soms kon doorvragen of verdiepende vragen stellen. Deze aanpak daagde geïnterviewden uit tot reflectie en moest leiden tot (meer) interessante data over het participatieproces. De interviews zijn direct na afloop verbatim uitgewerkt en geanalyseerd op centrale thema’s. Daaruit zijn categorieën samengesteld zoals Wie, Context, Project, Beginfase, Participatieproces en Resultaat. Uit nadere analyse op deze categorieën kwamen relevante codes naar voren, zoals onder de categorie Participatieproces de codes Stimuleren, Inspraak, Beïnvloeding, Sfeer en Belemmerende factor. Wanneer een specifieke code ontbrak of overbodig bleek, werd deze toegevoegd of verwijderd.

Hierna beschrijf ik drie van de vijf casestudies op de volgende punten: verschillen in de context; verschillen in artistiek proces en participatieproces (samenwerking tussen kunstenaar en deelnemers) en de identiteit van de kunstenaar.

Casestudie 1: 'Stof tot Nadenken'



De context

Conceptueel en textielkunstenaar Sara Vrugt werd in 2012 uitgenodigd door Stichting De Oude Kerk in Amsterdam om een participatieve kunstpraktijk te ontwikkelen. De stichting wilde de verbinding tussen kerk en omgeving herstellen opdat ze net als voorheen de rol van 'Huiskamer van Amsterdam' in de buurt kan vervullen. Naast de religieuze functie wilde de stichting van de Oude Kerk 'een locatie voor hedendaagse kunst' maken met jaarlijks drie tentoonstellingen 'die een visuele impact hebben, een dialoog vormen met de maatschappij, en aanzetten tot reflectie' (Grandjean, 2012).

Vanwege de kritische reacties op deze plannen koos de stichting bewust voor een participatieve kunstpraktijk. Ze vroegen hiervoor Vrugt vanwege haar ervaring met omvangrijke participatieve textielprojecten. De kunstenaar besloot in overleg met de stichting om samen met burgers een installatie te realiseren voor de stoffering van alle honderdachtien kerkstoelen die dringend aan restauratie toe waren.

Het artistieke proces

Vrugt verdiepte zich in de context en verzamelde verhalen over de Oude Kerk en de omringende wijk. Deze verhalen vormden samen met het houten gewelfde plafond van de kerk de uitgangspunten voor de nieuwe stoffering van de kerkstoelen. De ambitie van Vrugt was niet alleen om samen met geïnteresseerde burgers kunst te creëren, maar ook om actuele onderwerpen zichtbaar en bespreekbaar te maken. De prostitutiezone in de nabijheid van de Oude Kerk is onder bewoners een levendig gespreksonderwerp sinds de beslissing van de gemeente in 2008 om drugs en prostitutie te verminderen. Met haar participatieve textielproject inventariseerde de kunstenaar de veranderende rol van de Oude Kerk in de stad Amsterdam en haar betekenis voor het individu.

Het participatieproces

De kunstenaar heeft zelf het concept van de kunstpraktijk bedacht. Met het kerkgewelf en de verhalen als uitgangspunt ontwierp ze voor elke kerkstoel een eigen borduurpatroon. Toenmalig stadsdichter Anna Enquist vatte de verzamelde verhalen over de kerk en haar omgeving samen in een gedicht van precies honderdachttien woorden; voor elke stoel één woord. Deze woorden werden mee geweven in het textiel. Een aan het woord verwant symbool, ontworpen door de kunstenaar, werd daarna met de hand op de stof van de stoelzitting geborduurd. Hiervoor nodigde Vrugt kerkgemeenteleden en andere geïnteresseerde burgers uit. In het daarvoor in de kerk ingerichte borduuratelier werkten ze samen twee maanden lang. Een van de deelnemers vertelde: 'Het was bijna meditatief. Tijdens het proces kwam ik erachter hoe fijn het is om met meerdere mensen tegelijk heel geconcentreerd te werken in een atelier, die sfeer vond ik bijzonder.' (Visser-Rotgans, 2018, p. 245). Het atelier stond open voor bezoekers om een kijkje te nemen en vragen te stellen aan de kunstenaar en de deelnemers over de kunstpraktijk en het proces.

De samenwerking tussen kunstenaar en deelnemers kenmerkte zich door wederkerigheid. De kunstenaar had de deelnemers nodig vanwege de werkbelasting voor het borduren van honderdachttien stoelbekledingen. De deelnemers kregen een kijkje in de keuken van de kunstenaar en werden deelgenoot gemaakt van het ontwerpproces van het kunstwerk en de mogelijkheid om de broderie d'art borduurtechniek te leren en een bijdrage te leveren aan het kerkinterieur. Er was ook sprake van gelijkwaardigheid, hoewel de kunstenaar de volledige verantwoordelijkheid droeg voor het ontwerp, het proces en het resultaat. Vanwege haar kwaliteitseisen was de 'vrije ruimte' voor de deelnemers gering, maar voldoende om zich welkom en nodig te voelen in het proces. Ze waren enthousiast over het gehele proces en vol waardering voor de kunstenaar. Ze vonden het een eer om een bijdrage te mogen leveren aan dit kunstproject en vonden het bovendien leerzaam: 'De interactie met Sara vond ik heel inspirerend. Ze laat zien hoe ze tot een bepaald idee of vorm komt. Dat had ik nog nooit zo gezien.' (Visser-Rotgans, 2018, p. 110).

De identiteit van de kunstenaar

Tijdens haar studie Mode en Textiel ontwikkelde Vrugt haar sociale bewustzijn: ga iets doen om de wereld te redden en niet zoiets subtiels als 'kleertjes maken'. Toch blijft het maken van een kunstwerk voor haar het uitgangspunt: 'Ik maak mijn projecten niet zodat de mensen die meedoen iets te doen hebben en er beter van worden. Dat is een bij-effect, dat wel steeds belangrijker wordt, maar niet het eerste uitgangspunt. Dat is dat ik een mooi werk wil maken. En ik houd van groots en meeslepend, dus dat het uiteindelijk niet kan zonder de input van al die mensen, dat is pas de volgende stap.' (interview, 27 april 2014). Ambachtelijkheid en kwaliteit staan voor haar centraal.

Casestudie 2: 'Groeten van Geerweg'



De context

Geerweg is een kleine wijk in Delft. De buurt die vroeger bekend stond om zijn saamhorigheid, had te kampen met verminderde sociale cohesie en sociaal isolement. Daarom nodigde de gemeente in 2012 dramaturg Marjet Roerink uit om in samenwerking met de wijkbewoners een wijktoer te realiseren en zo de sociale cohesie te versterken en de wijk uit haar isolement te halen.

Het artistieke proces

De kunstenaar had geen vooropgezet plan, maar stelde zich open op naar de buurtbewoners. Die maakten haar in de beginfase duidelijk dat ze 'niets hebben met kunst' en daar ook niets mee willen doen: 'Het hoort niet bij ons.' (Visser-Rotgans, 2018, p. 122). Het woord 'kunst' vermeed ze om die reden in de gesprekken met hen, omdat het anders einde verhaal zou zijn. Haar artistieke bron waren de verhalen van bewoners over de wijk van waaruit de theater-tour werd ontwikkeld. Op laagdrempelige wijze voegde ze in overleg met de wijkbewoners artistieke middelen toe, die deze niet direct als kunst ervaarden, zoals een korte performance van acteurs die herinneringen oproep aan het voormalige 'gekkenhuis' Sint Joris Gasthuis, een lokaal samengesteld vrouwenkoor en een lokale rapper die hulp kreeg van een speciaal daarvoor geregelde ervaren rapper.

Het participatieproces

Vanaf het begin betrok de kunstenaar de buurtbewoners en hun verhalen bij de ontwikkeling van de tour. In gesprekken met hen verzamelde ze verhalen over wat hen verbond, waar ze trots op waren en over de veranderingen in hun wijk. Vanuit deze verhalen ontwikkelde ze een ideeënkader voor de wijktoer, dat ze voorlegde aan de wijkbewoners. Samen met hen ontwikkelde ze vervolgens een wijktoer die de bewoners zelf uitvoerden. Een van de deelnemers vertelde: 'Door haar enthousiasme word je ook fanatieker. Nou ben ik helemaal niet fanatiek, ben nergens fanatiek in geweest, maar dan word je wel meegetrokken. Je had ook het gevoel dat je begrepen werd.' (Visser-Rotgans, 2018, p. 132)

De kunstenaar deelde de verantwoordelijkheid voor de inhoud en de presentatie van de tour doelbewust met de bewoners om zo te werken aan meer verbondenheid in de wijk. De samenwerking binnen dit kunstproject activeerde de wijkbewoners en ze kregen hun trots over de buurt terug. De deelnemers voelden zich gehoord en begrepen door de kunstenaar: 'Ze heeft ons gestimuleerd om weer dingen te gaan doen!' (Visser-Rotgans, 2018, p. 130). De kunstenaar bleef eindverantwoordelijk voor het hele proces en de wijk-tour als eindresultaat.

De identiteit van de kunstenaar

Tijdens haar theateropleiding ontstond bij Roerink de behoefte om met mensen uit 'vergeten' doelgroepen te werken: 'Ik geloof dat ieder mens een bijzonder verhaal heeft en dat ieder mens een talent heeft. Ik geef ze een spotje op dat wat hun bijzonder maakt. En daarmee empower ik mensen.' (interview, 17 november 2014). Voor haar is het procesmatig werken met mensen belangrijker dan de artistieke waarde van het eindproduct. Theater is voor Roerink een middel om de 'echtheid' van hetgeen getoond wordt, te ondersteunen: 'Ik gebruik al het gereedschap, zoals verstaanbaarheid, mise en scène en choreografie.' (Visser-Rotgans, 2018, p. 133).

Casestudie 3: 'OpTrek Binckhorst'



De context

De Binckhorst is een voormalig bedrijventerrein en ontwikkelingsgebied nabij het centrum van Den Haag. Volgens een ambitieus masterplan van de gemeente moest hier een nieuwe woonwijk met zeventienduizend particuliere woningen komen. Dat project werd in 2011 afgeblazen vanwege de economische crisis. Reden voor kunstenaar en *urban curator* Sabrina Lindemann om er met haar mobiele kantoor 'OpTrek' neer te strijken. Ze stelde zich de vraag: is hier niet een andere, inclusievere vorm van gebiedsontwikkeling mogelijk? Is het mogelijk om als burger en semiprofessionaal daadwerkelijk een rol te kunnen spelen in de ontwikkeling van het gebied? (Veenhoff, 2016).

Het artistieke proces

Lindemanns aanpak kenmerkt zich door een bottom-up methodiek voor gebiedsontwikkeling. Ze kijkt naar het fysieke, economische, sociale en culturele potentieel van een gebied, lokale kennis en expertise, ontwikkelingsmanagement, circulaire economie en kiest voor tijdelijk gebruik als strategie, inzet van de verbeeldingskracht van kunstenaars en cocreatie.

Afhankelijk van de situatie kiest ze een rol als aanjager of als volger en probeert ze ondernemers enthousiast te maken om vanuit de verbeelding ideeën om te zetten in gezamenlijke projecten. Zo nam ze in de beginfase het initiatief voor een gezamenlijk bier: 'Mijn initiatief was vooral dat ik dacht: we kunnen ook zelf bierbrouwen, want dat creëert betrokkenheid en heeft pr-waarde.' (Visser-Rotgans, 2018, pp. 186-187). Ze organiseerde workshops met lokale ondernemers met de vraag: hoe smaakt de Binckhorst? Het leverde diverse associaties op van waaruit twee Haagse brouwers het werkbier de Binckse Belofte samenstelden. Samenwerken is zo een artistiek thema geworden.

Het participatieproces

Na een lange periode van onderzoek en interviews met lokale ondernemers legde Lindemann verbindingen tussen lokale ondernemers om samen ideeën en meningen te delen. Ze startte in cocreatie projecten met de lokale ondernemers, zoals het eerder genoemde werkbier. Het zorgde voor saamhorigheid bij de betrokkenen. Door nieuwe verbindingen tussen lokaal vakmanschap, restmaterialen, kennis en expertise van elders breidde de nieuw gevormde organisatie ReSourceCity Binkhorst de culturele, sociale en economische kracht van het gebied uit. Dit leidde tot specifieke producten en diensten.

De ondernemers maakten een bewustwordingsproces door rondom duurzaamheid en waardering van lokaal erfgoed. Ze hadden grote waardering voor de kunstenaar. Maar er kwamen ook conflicterende belangen naar voren. De kunstenaar zag de Binckhorst als een artistiek laboratorium waar mogelijkheden en visies te onderzoeken zijn en waar het proces centraal staat. De tijd die experimenten kostte, botste soms met de noodzaak voor ondernemers van brood op de plank. Een voorbeeld waren de proeven met het verwerken van het 'spent grain' van de brouwerij tot brood en met het telen van champignons op koffiedrab. De proeven kosten veel tijd en energie en leverden geen concrete resultaten op. Een van de geïnterviewde ondernemers zei hierover: 'Het is gewoon zonde dat er zoveel mensen tijd en energie in (de proeven) hebben gestoken en vervolgens gebeurt er niets.' (Visser-Rotgans, 2018, p. 195). Lindemann onderkent dat voor de ondernemers vooral het economisch perspectief telt omwille van hun (voort)bestaan. Ze heeft daarvan geleerd om voortaan meer in 'verdienmodellen' te denken. (Visser-Rotgans, 2018, pp. 234-236)

Beide partijen beschouwen samenwerking als centraal aspect in de kunstpraktijk. Zoals een ondernemer vertelde: 'Je merkt gewoon dat je met

samenwerken steeds meer gaat scoren. Ik zie er een stijgende lijn in zitten.’ (Visser-Rotgans, 2018, p. 193). Lindemann nam het initiatief en de verantwoordelijkheid door nieuwe projecten in cocreatie met de ondernemers te ontwikkelen en te regelen. Daar hoorde ook het leggen en onderhouden van contacten bij en de dialoog met lokale overheden, kunstenaars en belanghebbenden. De Binckhorst-ondernemers namen de verantwoordelijkheid voor de voortzetting van al uitgevoerde projecten en nieuwe gerelateerde initiatieven van hun eigen bedrijven.¹

De identiteit van de kunstenaar

Het in afzondering werken in het atelier had voor de als autonoom kunstenaar afgestudeerde Lindemann geen toegevoegde waarde. ‘Ik wilde contact met mensen, de uitwisseling en de wisselwerking die daaruit ontstaat. Toen ben ik projecten gaan opzetten waar dat wel inzat en dat sprak me heel erg aan. En eigenlijk is daardoor mijn wijze van werken veranderd. Dat ben ik veel meer ben gaan toepassen in mijn werk.’ Ze hanteert een open werkwijze: ‘Ik heb wel ideeën om te beginnen, maar ik laat vaak dingen ontstaan waaruit weer de vervolgstappen ontstaan. Het is dus een proces.’ (interview, 19 oktober 2015). Ze werkt bewust vrij en onafhankelijk in het gebied, zonder opdrachtgever. ‘Er gaan meer deuren open als ik daar op eigen initiatief rondloop in plaats van in opdracht van bijvoorbeeld de gemeente.’ (Veenhoff, 2016).

De analyse: overeenkomsten en verschillen

De drie beschreven casestudies laten zien dat het veld van participatieve kunstpraktijken divers is en van kunstenaars diverse rollen en vaardigheden vraagt. In de analyse duiden we de overeenkomsten en verschillen.

De context

Kenmerkend voor de aanpak van participatieve kunstpraktijken is de bottom-up benadering. Participatieve kunstpraktijken blijken in te zetten voor diverse sociaal-maatschappelijke of politieke problemen en contexten. Dat blijkt ook uit de diverse doelstellingen: maatschappelijk, politiek, marketing en educatief.

Maar er zijn meer overeenkomsten dan verschillen. Bij alle onderzochte praktijken gaat om het leggen van betekenisvolle verbindingen met de omgeving. ‘Stof tot Nadenken’ zet zich in voor de verbinding van de Oude Kerk met de omgeving; ‘Groeten van Geerweg’ voor meer sociale cohesie en minder

1 Inmiddels is de ontwikkeling van de Binckhorst in een nieuwe fase beland met een meer bepalende rol van de lokale overheid. Door de aanleg van de ondergrondse Rotterdamse baan wordt het gebied in tweeën gedeeld en wordt vooral ingezet op woningbouw.

sociaal isolement in de wijk; 'OpTrek Binckhorst' voor de organische ontwikkeling van de Binckhorst door het verbinden van lokale ondernemers. De plaats van alle kunstpraktijken is de openbare ruimte, variërend van kerkgebouw tot wijk en tot een terrein voor gebiedsontwikkeling. Bij twee van de drie casestudies zijn de deelnemers bewoners uit de omgeving. Bij 'Stof tot Nadenken' staat de borduurfase in principe open voor iedereen.

Classificatie kunstpraktijken

Er zijn binnen de onderzochte kunstpraktijken twee hoofdtypen te onderscheiden: kunstpraktijken die grotendeels objectgericht zijn of juist procesgericht. Hierbinnen zijn tussenschakelingen zichtbaar van minder object- en meer procesgerichtheid en minder proces- en meer objectgerichtheid. Alle kunstpraktijken zijn dus zowel object- als procesgericht, maar met een wisselende balans tussen beide aspecten.

Verschillen in participatie in relatie tot het type kunstpraktijk

De hier beschreven drie participatieve kunstpraktijken laten verschillende vormen van participatie zien. Bij 'Stof tot Nadenken' is de rol van de kunstenaar in hoge mate bepalend en de rol van de deelnemers beperkt tot een nauw omschreven, maar niettemin betekenisvolle 'ruimte'. Deze kunstpraktijk is objectgericht, omdat het kunstwerk als opbrengst centraal staat. De andere twee kennen een gelijkwaardigere participatie en gedeelde verantwoordelijkheid van kunstenaar en deelnemers. Deze kunstpraktijken zijn meer procesgericht. De mate en vorm van participatie van kunstenaar en deelnemers is dus gerelateerd aan het type kunstpraktijk. De meer objectgerichte praktijken tonen meer samenwerkingsvormen vanuit het perspectief van de kunstenaar dan vanuit de deelnemer. Bij 'Stof tot Nadenken' betreft de kunstenaar burgers pas in de uitvoeringsfase. Vrugt houdt de regie over het kunstwerk en de kwaliteit ervan. Dat past bij haar visie en identiteit als kunstenaar (zie hierna).

De procesgerichte kunstpraktijken hebben meer samenwerkingsvormen vanuit het perspectief van de deelnemer en zijn over het algemeen meer gericht op het emancipatorische aspect. Dat wordt duidelijk uit de aanpak van theatermaker Roerink ('Groeten van Geerweg'): de wijkbewoners zijn vanaf het begin bij het project betrokken en dragen zorg voor de inhoud en de uitvoering van de wijktoer. De theatermaker houdt wel de (eind)regie, maar het sociale proces van empowerment van de wijkbewoners is voor haar belangrijker dan de artistieke kwaliteit, al heeft ze daarvoor wel duidelijke kwaliteitsgrenzen bepaald. Haar kunstenaarsidentiteit heeft naast een artistieke een sterke sociale inslag. Ook in 'OpTrek Binckhorst' bepaalt de

kunstenaar samen met de betrokken ondernemers de inhoud en de uitvoering van activiteiten, vanuit haar visie dat deze tijdelijke fase, de tussentijd, een fase is van gezamenlijk groeien naar de toekomst.

De identiteit van de kunstenaar

Werken in een participatief format kan botsen met de identiteit van de kunstenaar. Dat kan leiden tot reflectie op die eigen identiteit en verandering daarin of tot een hybride identiteit.

Uit de werkwijze en uitspraken van de kunstenaars wordt duidelijk dat de identiteit van de kunstenaar van invloed is op de keuze voor een objectgerichte of een procesgerichte kunstpraktijk. Voor Vrugt ('Stof tot Nadenken') staat het maken van kunst voorop. Ze heeft moeite om haar visie op kwaliteit en ambachtelijkheid los te laten en daarom gaf ze een beperkte, overzichtelijke taak aan de borduursters. Bij 'Groeten van Geerweg' kreeg Roerink te maken met weerstand van deelnemers tegen de inbreng van kunst in de tour. Toch wist ze met instemming van de deelnemers diverse vormen van kunst toe te voegen. Bij 'OpTrek Binckhorst' tenslotte botste het artistiek experiment met de economische behoefte van de deelnemende ondernemers wat enige bijstelling van de professionele identiteit van de kunstenaar noodzakelijk maakte.

Bij alle kunstpraktijken zijn vorm en inhoud van de participatie niet alleen afgestemd op de context en de artistieke identiteit van de kunstenaar, maar ook op wat deelnemers kunnen. Dat is noodzakelijk en belangrijk voor de betrokkenheid van deelnemers en voor het welslagen van de kunstpraktijk.

De leiderschapsstijl van de kunstenaar

Tijdens het onderzoek werd mij duidelijk dat ook de leiderschapsstijl van de kunstenaars samenhangt met de context, de mate van participatie van deelnemers en met hun kunstenaarsidentiteit en persoonlijkheid. Procesgerichte kunstpraktijken vragen om een leider die faciliteert, veel deelt en in dialoog gaat met deelnemers. Bij deze kunstpraktijken weet en accepteert de kunstenaar dat de uitkomst ongewis is. De bepalende rol van Vrugt bij het meer objectgerichte 'Stof tot Nadenken' blijkt uit haar democratisch directieve stijl: de borduursters hadden alleen inspraak bij de kleurenkeuze en beperkte keuze voor de te borduren details per stoelzitting.

De kunstenaars van alle vijf onderzochte kunstpraktijken waren zich ervan bewust dat hun kunstpraktijken een efficiënte vorm van leiderschap nodig hadden, hetgeen tot uitdrukking komt in de relatie met de kunstpraktijk en de vormen van participatie (zie tabel 2).

Tabel 2. Kunstpraktijken in relatie tot participatie en leiderschapsstijlen

| Kunstpraktijk | Oriëntatie kunstpraktijk | | Participatie deelnemers | | Participatie kunstenaar | | Leiderschapsstijlen kunstenaar | | |
|-----------------------------|--------------------------|----------------|-------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------------|------------------------|----------------------|
| | Object-gericht | Proces-gericht | Hoog | Laag | Hoog | Laag | Directief | Democratisch directief | Faciliterend gedeeld |
| 'Stof tot Nadenken' | 0 | x | | 0 | 0 | | | 0 | |
| 'Groeten van Geerweg' | o | X | X | | | X | | | X |
| 'Noorderling' | 0 | x | | 0 | 0 | | 0 | | |
| 'Wandschappen DNA Charlois' | 0 | X | X | | X | | | 0 | |
| 'OpTrek Binckhorst' | o | X | X | | X | | | | X |

X = proces-georiënteerd, 0 = object-georiënteerd;

x = in mindere mate proces-georiënteerd, o = in mindere mate object-georiënteerd.

De kunstenaar en de keuze voor participatief werken

De vijf kunstenaars in mijn onderzoek noemen verschillende redenen voor participatief werken. Participatief werken blijkt voor hen een persoonlijke passie te zijn en een bijna natuurlijk attitude. De kunstenaars voelen zich in hun element bij deze betrokkenheid met de samenleving en beschouwen die als zowel een artistieke als morele noodzakelijkheid.

Opvallend is hun meer dan gewone interesse in en gerichtheid op mensen en hun gedrevenheid daar betekenis aan te geven. Voor deze kunstenaars volstaat de individuele kunstpraktijk niet (voldoende) voor een betekenisvol bestaan als kunstenaar. Vrugt ('Stof tot Nadenken') zegt bijvoorbeeld: 'Ik wil niet in een ivoren toren zitten, maar ik wil ook geen knutselclub organiseren. Dus daartussenin. Het werk moet van niveau zijn, maar de toegankelijkheid moet er wel zijn.' (interview, 27 augustus 2014).

Participatief werken past dus bij hun professionele identiteit. In alle gevallen hebben ze hierop een duidelijke visie ontwikkeld. Ze zijn zich bewust van de betekenis van samenwerking met burgers voor hun kunst en kunstenaarschap en van de 'andere' kwaliteit van deze kunstpraktijken. Ze denken na over hoe je deelnemers kunt motiveren en laten participeren en hoe je verantwoordelijkheden kunt delen. 'Het is belangrijk om tevoren te zorgen dat de structuur waarbinnen gewerkt wordt helder is. Dat mensen weten waar ze aan toe zijn. Dat betekent niet dat alles uitgespeld hoeft te zijn, maar wel dat er een kader is', zegt Vrugt (interview, 27 augustus 2014).

Ook zijn ze zich bewust van de politieke afwegingen die bij een opdracht voor een participatieve kunstpraktijk naar voren kunnen komen. Lindemann ('OpTrek Binckhorst') heeft er om die reden voor gekozen zich niet te binden

aan een overheid of organisatie: 'Ik werk niet in opdracht – ik heb geen opdracht van de gemeente. En dat maakt het ook lastig, maar ik ben in ieder geval onafhankelijk en kan nog steeds doen en laten wat ik wil. En dat kan soms tegenstrijdig zijn met wat de gemeente wil en soms ook niet, maar ik hoef niet de problemen van de gemeente op te lossen. Want zodra ik een opdracht zou hebben, zou dat precies het geval zijn.' (interview, 19 oktober 2015).

Rollen van de participatieve kunstenaar

Participatieve kunstpraktijken vragen om veel toewijding en om een scala aan andere dan artistieke vaardigheden van de kunstenaars. Ze vervullen rollen van onderzoeker tot maker, ondernemer en communicator en kwaliteitsbewaker. De vijf kunstenaars vertonen een hoge mate sociale vaardigheden die hen in staat stellen te werken aan gelijkheid, openheid en empathie met deelnemers. Ze zijn zich bewust van de noodzaak om in dit soort projecten onderzoek te doen naar de context en bottom-up te werken. Aandacht voor het relationele aspect en de dialoog staan daarbij hoog in het vaandel. Daarnaast blijven artistieke kwaliteiten en creatieve en ambachtelijke vaardigheden onmisbaar.

Projectmanagement is van het grootste belang voor het welslagen van een kunstpraktijk. Vaak vulden de kunstenaars hiermee de helft van de projecttijd. Vrugt ('Stof tot Nadenken') was erg blij met het 'ontzorgen' daarvan door de Oude Kerk. Zo kon ze meer aandacht aan het artistieke proces besteden: 'Ik had Joya, een vroegere stagiaire CMV gevraagd om me te helpen met deelnemers werven en begeleiden [...] en Keith, van de Oude Kerk, deed allerlei productionele zaken. Dat was voor mij ook een warm bad. Ik heb nog steeds zelf veel geregeld, maar toch ook weer heel veel niet.' (interview, 27 augustus 2014).

Conclusie

Ik begon dit onderzoek met de vraag: Wat is de betekenis van participatieve kunstpraktijken voor de invulling van het kunstenaarschap? Uit het onderzoek wordt duidelijk dat kunstenaars die werken in participatieve kunstpraktijken, een nieuwe, andere rol vervullen dan de tot nu toe gebruikelijke van de autonome kunstenaar in zijn atelier. Voor de huidige participatieve kunstenaars is de samenleving het atelier, waarin ze in een specifieke context, gericht op een politiek-maatschappelijk vraagstuk, in participatie of cocreatie werken met anderen zonder afstand te doen van hun professionele autonomie. Het betekent bovendien het delen van verantwoordelijkheden en de enige mate van gelijkwaardigheid tussen kunstenaar en deelnemers.

Participatieve kunstenaars laten daarmee een nieuwe vorm van kunstenaarschap zien, te weten de *netwerkkunstenaar* die met beide benen stevig in de samenleving staat en als een spin het web bezig is met het leggen van

betekenisvolle contextuele verbindingen. In deze vorm van kunstenaarschap zijn sporen te herkennen van vroegere modellen, zoals het ondernemerschap, expertise en passie voor het beroep uit het klassieke model, de vrijheid en autonomie uit het romantische model en de kritische visie op de samenleving vanuit het modernistische of avantgardistische model.

Voor de kunstenaars betekent deze samenwerking bezinning en reflectie op hun professionele identiteit. Door anderen te betrekken bij hun artistieke proces wordt dit een gemeenschappelijk proces, wat de kwaliteit van proces en eindproduct beïnvloedt. Kunstenaars zijn zich ervan bewust dat niet alleen zichzelf, maar ook de deelnemers het gehele proces en het eindresultaat als betekenisvol en relevant moeten ervaren. Het betekent dat ze een balans moeten vinden tussen het sociale en het artistieke zonder hun identiteit als kunstenaar uit het oog te verliezen.

Kenmerkend voor de participatieve kunstenaars is dat ze dit spanningsveld tussen autonomie (kunst zonder doel) en functionaliteit (kunst als maatschappelijk middel) weten op te lossen. Althans, de onderzochte kunstenaars weten hun professionele autonomie te behouden en zetten die juist in de participatieve kunstpraktijk in. Ze maken keuzes door kritisch te reflecteren op hun eigen kunstenaarsidentiteit met vragen als: Waarom ga ik het samenwerkingsproces aan met burgers? Wat is de betekenis hiervan voor mijn persoonlijke artistieke visie en mijn kunstenaarsidentiteit? De professionele identiteit van de kunstenaar is dus mede van invloed op de inhoud en vorm van de participatieve kunstpraktijk.

Werken in participatieve kunstpraktijken betekent ook nadenken over ethische aspecten. De onderzochte kunstpraktijken bevatten alle een kritische reflectie op een sociaal-maatschappelijk vraagstuk dat hen uitdaagt om samen met deelnemers, na te denken over nieuwe gezichtspunten en handelingsperspectieven en heersende stereotiepe beelden ter discussie te stellen. In de Binckhorst bijvoorbeeld is door de organische, 'tegen' aanpak van gebiedsontwikkeling de culturele, sociale en economische kracht van het gebied uitgebreid. De beeldende en associërende werkwijze van de kunstenaar blijkt daarbij waardevol aldus Lindemann: 'We zijn intensief bezig met circulaire economie. Dat is heel abstract en theoretisch en lastig om begrijpelijk uit te leggen. Maar door heel concrete voorbeelden, zoals een brood laten zien en te laten proeven, en dan te zeggen: dit is gemaakt van afval van het bierbrouwen, dan is dat een manier van duidelijk maken die gericht is op verbeelding en beleving.' (interview, 19 oktober 2015).

Met hun hedendaags kunstenaarschap dragen participatieve kunstenaars door het bieden van perspectieven bij aan het vormgeven en ontwikkelen van een leefbare samenleving en daarmee aan het publieke en democratisch debat.

Rina Visser is in 2018
gepromoveerd op het onderzoek
*Veranderend kunstenaarschap. De
rol en betekenis van de kunstenaar
in participatieve kunstpraktijken.*
Ze adviseert en initieert projecten
in cultuur, erfgoed en educatie.
E rina@eurecom.nl

Literatuur

- Altena, A. (2016). *Wat is community art? De sociale wending in de hedendaagse kunst*. Rotterdam: V2_Publishing.
- Arendt, H. (1959/1998). *The human condition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bain, A. (2005). Constructing an artistic identity. *Work, Employment and Society*, 19(1), 25-46.
- Becker, H. S. (1982). *Art worlds*. *Sociological forum*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bishop, C. (Ed.). (2006a). *Participation: Documents for contemporary art*. London: Whitechapel Gallery/The MIT Press.
- Bishop, C. (2006b). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 178-183.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells. Participatory art and the politics of spectatorship*. London/New York: Verso.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Les Presses du réel.
- Caris, A. E. (2016). *The art of interruption: Concepts of art as a cooperative citizen practice driving cultural innovation and social change*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Cleveringa, S., & Van den Bergh, A. (Ed.). (2015). *Kunst in transitie. Participatieve kunstpraktijken in De Scheldemondregio*. Brussel: Demos vzw.
- Cupchik, G. C. (2013). I am, therefore I think, act, and express both in life and in art. In T. Roald, & J. Lang (Eds.), *Art and identity: Essays on the aesthetic creation of mind* (pp. 67-88). Amsterdam: Rodopi.
- Grandjean, J. (2012). *Oude Kerk/Kunst van Vandaag. Samenvatting businessplan*. Amsterdam.
- Groys, B. (2008). A genealogy of participatory art. In R. Frieling (Ed.), *The art of participation 1950 to now* (pp. 18-31). New York, NY: Thames and Hudson.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Heinsius, J., & Lehtikoinen, K. (Eds.). (2013). *Training artists for innovation. Competencies for new contexts*. Helsinki: Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Hillaert, W., & Trienekens, S. (2015). *Kunst in transitie. Manifest voor participatieve kunstpraktijken*. Brussel: Demos vzw.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: community and communication in modern art*. London: University of California Press.
- Kester, G. H. (2005). Conversation pieces: The role of dialogue in socially-engaged art. In Z. Kucor, & S. Leung (Eds.), *Theory in contemporary art since 1985* (pp. 76-100). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kester, G. H. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. London/Durham: Duke University Press.
- Lichtwarck-Aschoff, A., Van Geert, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28(3), 370-400.
- Lub, V. (2014). *Kwalitatief evalueren in het sociale domein. Mogelijkheden en beperkingen*. Boom/Lemna Den Haag.

Otte, H. (2015). *Binden of overbruggen? Over de relatie tussen kunst, cultuurbeleid en sociale cohesie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Rijksoverheid. (2013, 17 september). *Troonrede 2013*. www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2013/09/17/troonrede-2013

Van Staa, A., & Evers, J. (2010). Thick analysis : strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *Kwalon*, 43(1), 5-12.

Van Winkel, C. (2007). *De mythe van het kunstenaarschap*. Amsterdam: Fonds BKVB.

Van Winkel, C., Zwaan, K., & Gielen, P. (2012). *De hybride kunstenaar. De organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk*. Breda/Den Bosch: AKV/St. Joost.

Veenhoff, M. (2016). 'Sabrina Lindemann. Urban curator ontwikkelt en onderzoekt waarden in stedelijke transitiegebieden.' <https://stedenintransitie.nl/interview/sabrina-lindemann>, geraadpleegd 18 oktober 2018.

Visser-Rotgans, R. (2018). *Veranderend kunstenaarschap De rol en betekenis van de kunstenaar in participatieve kunstpraktijken*. Proefschrift Universiteit Leiden.

Tien jaar Art Based Learning: een terugblik

Jeroen Lutters

In dit essay belicht Jeroen Lutters de ontwikkeling van Art Based Learning (ABL). Hij schetst de kenmerken van de aanpak en laat zien dat deze in steeds meer (beroeps)praktijken begint door te dringen.

Op 9 november 1989 valt de Berlijnse muur, nu dertig jaar geleden. De gebeurtenis markeert het begin van een nieuwe periode in de West-Europese cultuurgeschiedenis. Een nieuw tijdperk waarin de grote verhalen ten einde zijn, waarop Lyotard al preludeert in *La condition postmoderne* (1979/2003). Een postmodern tijdperk dat ook het einde van het dwingende rationalisme inluidt en een nieuwe rol geeft aan creatieve denkers. Een tijdperk van nieuwe vrijheid, waarbij de kunsten en de wetenschappen andere wegen inslaan. In dit laatste kwart van de twintigste eeuw richt Mieke Bal de Amsterdam School of Cultural Analysis (ASCA) op (Bal, 2002). Ik werk in die tijd aan de Vrije Hogeschool en schrijf als freelance journalist (*Utrechts Nieuwsblad*) een recensie over Bals boek *Verfen verderf: Lezen in Rembrandt* (1990), waardoor ik met haar in contact kom. Haar werk inspireert me bij het doen van een onderzoek naar Art Based Learning (ABL) als een educatieve toepassing van cultuuranalyse (Lutters, 2018b).

De samenwerking met Bal en andere onderzoekers aan de ASCA resulteert in mijn proefschrift *In de schaduw van het kunstwerk: Art Based Learning in praktijk* (Lutters, 2012). Om recht te doen aan het interdisciplinaire karakter van culturele analyse koos ik voor drie deelstudies. De eerste gaat over de films van de Amerikaanse regisseur Nicholas Ray (Lutters, 1999), de tweede over de schilderkunst van de Italiaanse barokschilder Michelangelo Caravaggio (Lutters, 2006) en de laatste over het werk van de Engelse schrijfster Virginia Woolf (Lutters, 2009). Deze afzonderlijk gepubliceerde studies laten stukje bij beetje zien hoe de ontmoeting met kunstobjecten het creatieve denken van de beschouwer stimuleren.

Mogelijke werelden

Kern van ABL, als een nieuwe interdisciplinaire benadering van kunst kijken, is om kunst te benaderen als een manier van denken in 'mogelijke werelden' en zo in een creatieve dialoog met kunstwerken als 'sprekende objecten' antwoorden te formuleren op existentiële vragen. Vragen die voor de kijker daadwerkelijk relevant zijn. Deze dialoog met kunst kent vier natuurlijke fasen:

1. Vragen stellen

Deze fase raakt aan de vraag van de kijker zelf en heb ik ontleend aan het werk van psychoanalyticus Christopher Bollas (1987). Hierbij stelt de kijker een voor hem of haar relevante vraag, voorafgaande aan de ontmoeting met het kunstwerk.

2. Sprekende objecten

De 'close reading' in deze fase van het 'sprekende object' is gebaseerd op het werk van Walter Benjamin (2017). Hierbij 'luistert' de kijker naar wat het kunstwerk te vertellen heeft.

3. Denken in mogelijke werelden

Hierbij gaat het om het toelaten van toevallige gebeurtenissen, waarbij ik ben geïnspireerd door de rizomatische denkwijze van Gilles Deleuze en Félix Guattari (Deleuze & Guattari, 2004). Hierbij gaat de kijker 'voorbij' aan het kunstwerk en verandert kunstreceptie in kunstproductie.

4. Het vertellen van verhalen

In deze vierde en laatste fase kiest de kunstnijker een creatieve vorm van kennisproductie en een eigen medium. Dit is geïnspireerd door het werk van Roland Barthes en Gayatri Spivak (Spivak, 2012). Hierbij wordt het creatief lezen van kunstwerken een vorm van creatief schrijven.

ABL in de kunsteducatieve praktijk

In 2012 krijg ik een aanstelling als lector aan de Hogeschool Windesheim in de didactiek en inhoud van de kunstvakken (zie ook Lutters, 2013). Een van mijn taken is om ABL als pedagogisch-didactisch concept voor het onderwijs uit te werken. ABL trekt de belangstelling van studenten van de Vrije Hogeschool, een liberal arts college in Driebergen, de Bildung Academie en de studenten van de Educatieve Faculteit van de Hogeschool van Utrecht. Het blijkt een uitstekend concept om hen te stimuleren in hun proces van creatief denken. Heel duidelijk wordt dat bij de propedeusestudenten. Ik bestudeer met hen literatuur, films en schilderijen, als eerste aanzet van een proces van creatief denken. De hoorcollegezaal zit altijd vol, de projecten zijn overtekend. Studenten zeggen keer op keer nog nooit met zoveel plezier te hebben gewerkt met kunst.

Enthousiast door de successen van ABL geeft Harry Frantzen, de bevlogen directeur van het domein bewegen en educatie van Hogeschool Windesheim, me in 2014 de opdracht om in de geest van een liberal arts college, waar creativiteit een centrale plek inneemt, een ontwerp te maken voor het Teacher College (Ter Beek, 2014) met ABL als een van de vakken. Een nieuwe vorm van leraren opleiden komt tot stand, met een uitgebreide freshman's fase en daarna een praktisch georiënteerde craftsman's fase. Conform het beginsel van de *artist educator* (Lutters, 2015b) ontwikkelen we het idee van de leraarkunstenaar (*teacher artist*), waarbij doceren niet alleen geldt als een kunde, maar ook als een kunst. In het curriculum besteden we vooral in de freshman's fase veel aandacht aan de ontwikkeling van creatief denken. ABL is tot op de dag van vandaag een van de kernvakken van de opleiding. De dialoog met kunstwerken helpt, mits ingebed in een overzichtelijke pedagogische-didactische methode, bij het verwerven van creatieve denkvaardigheden. ABL als een creatieve vorm van denken. Divergerend, omdat de kijker steeds wordt uitgedaagd out of the box te denken, en convergerend, omdat de kijker zich oefent om losse onderdelen samen te brengen in een creatief assemblageproces.

Ook het voortgezet onderwijs, vooral de cultuurprofielscholen (Rass, 2015), heeft interesse in ABL, maar het grote succes komt pas na de invoering van het nieuwe CKV-programma voor havo/vwo in 2017-2018 (Dijkstra, 2019). Dit programma bouwt verder op het werk van Barend van Heusden (2010). In diezelfde periode beginnen we ook met een trainingsprogramma voor ABL (Wienk, 2016, 2017) in samenwerking met het Gelderse CultuurCollege. CKV-docent Famke Sinninghe Damsté, die sinds december 2018 het Art Based Learning Centrum van ArteEZ leidt, begint met het systematisch professionaliseren van vo-docenten in ABL, om zo de kwaliteit van de uitvoering te blijven garanderen. Dit resulteert in een grote toestroom van docenten die op zoek zijn naar een enthousiasmerende, werkzame en toetsbare methode in het kunstonderwijs. Werkbaar, omdat de methode de leerling de mogelijkheid biedt door kunstwerken te kiezen die aansluiten bij persoonlijke vragen, een eigen culturele canon op te bouwen. Toetsbaar, omdat de methode vraagt om concrete eindproducten (een eigen verhaal), die gebaseerd zijn op het gebruik van de verbeelding en theoretische reflectie. Inmiddels werken er al ruim honderd ABL-gecertificeerde docenten in het voortgezet onderwijs, op zeker vijftig scholen (voornamelijk cultuurprofielscholen). In 2020 start ook de eerste training voor leerkrachten in het primair onderwijs.

ABL in de artistieke praktijk

In 2014 word ik lector kunst- en cultuureducatie bij ArteEZ hogeschool voor de kunsten. In mijn lectorale rede (Lutters, 2015a) beschrijf ik voor het eerst de rol van de beroepskunstenaar in opleiding. In het verlengde daarvan begin ik me de vraag te stellen hoe creatief denken, de grondslag van de ABL-werkwijze, er eigenlijk uitziet en wat de eigenschappen ervan zijn. Is kunst een creatieve wetenschap? Er komt een vruchtbare samenwerking met pedagoog Gert Biesta tot stand, die onder meer de NIVOZ-leerstoel in educatie aan de Universiteit van Humanistiek bekleedt (Biesta, 2017). Dit resulteert in een manier van denken en leren die ik voorzichtig ben gaan aanduiden als A-learning (de 'A' van artistiek leren) en die later de basis is gaan vormen voor research based art (RBA). Deze vorm van leren kenmerkt zich door vijf vormen van afwijkend denken (later uitgewerkt tot twaalf) en die van belang zijn voor iedereen die creatief en artistiek wil leren denken:

- abductief denken: het denken in vermoedens
- aleatorisch denken: het denken door toeval
- associatief denken: het denken vanuit verbindingen
- allegorisch denken: het denken in beelden
- affirmatief denken: het positieve denken

Bij het uitwerken van het creatieve denken (A-Leren) – dat in tegenstelling tot ABL zelf niet object-, maar subjectgericht is – heb ik vooral kunstenaars-biografieën gebruikt als bron, omdat kunstenaars doorgaans de meest geofende creatieve en artistieke denkers zijn. Uitgangspunt is niettemin een verruimd kunstbegrip in het verlengde van Joseph Beuys' beroemde uitspraak dat iedereen in potentie creatief is en dat dat door goed onderwijs tot wasdom kan komen (Lutters, 2017).

Een goed voorbeeld van creatief denken is het aleatorisch denken: het leren denken op basis van toevalligheden, zoals musicus John Cage dat noemde, waarbij hij toeval overigens ook weer niet ziet als echt toeval, maar als een betekenisvolle coïncidentie in een creatief universum. Om dit creatieve denken als context verder te ontrafelen heb ik studies gedaan naar het werk van grote kunstenaars als Mark Rothko (Lutters, 2015c), Gerhard Richter (Lutters, 2017) en Cy Twombly (Lutters, 2018a). Het zijn studies niet alleen *over* de kunsten, maar ook *vanuit* de kunsten. Ik ben daarvoor zelfs overgegaan tot creatief schrijven om in plaats van de traditionele onderzoeksverslagen een nieuwe, kunsteigen taal te ontwikkelen en te experimenteren met literaire genres als de autobiografie, de novelle en het essay.

De interesse in ABL bij de kunst(docent)opleidingen groeit. Die blijkt onder meer uit de International Master Artist Educator (Lutters, 2015b; Johnston, 2018) en de master kunsteducatie bij de academies in Groningen, Maastricht en Amsterdam (AHK en Rietveld Academie). Ik maak van dichtbij mee hoe een boek als *Ema (naakt op een trap)* (Lutters, 2017), inspiratie vormt voor masterstudenten die naarstig op zoek zijn naar het ontwikkelen van een eigen theorie en praktijk als artist educator. Het stellen van persoonlijke vragen, het luisteren naar 'teaching objects' en het denken in mogelijke werelden helpt hen bij het vormgeven van een eigen performatieve praktijk. Dat geldt ook voor de studenten van de bachelor docent beeldende kunst en vormgeving en de docent dans, theater en muziek. *Next Move* is een door het Erasmus-programma gesubsidieerd project waarbij studenten ABL benutten om een eigen visie op hun toekomst te formuleren (Lutters, 2018c). In 2018 wordt mijn lectoraat kunst- en cultuureducatie, na een positieve internationale peer review, de eerste permanente leerstoel Art education as Critical Tactics (AeCT) aan ArteZ University of the Arts, met speciale aandacht voor het creatieve denken, verwoord in een eigen manifest.

ABL in andere beroepspraktijken

Na de eerder genoemde rol van de kijker en de rol van de kunstenaar in het proces van ABL, richt ik me nu op de rol van de curator. De afgelopen jaren hebben diverse musea structureel of op projectbasis gewerkt met ABL, zoals

het Stedelijk Museum Amsterdam, het Kröller-Müller Museum, het Van Abbemuseum, het Museum Voorlinden en het Museum De Fundatie. Gestimuleerd door deze interesse van museumdirecteuren, conservatoren en educatoren begin ik me te verdiepen in de museologische aspecten van ABL, uitmondend in een recente aanstelling als visiting researcher bij ASCA in Curatorial Studies and Art Education.

Een belangrijk experiment begint in 2019 in Museum Jan Cunen in Oss. Onder leiding van Karin Schipper, hoofd educatie in dit museum, worden 24 vrijwilligers succesvol opgeleid in de ABL-benadering. Er komt een samenwerking met ASCA en ArteEZ tot stand, waarin de rol van het museum als 'public educator' centraal staat en we een plan uitwerken voor een serie van drie tentoonstellingen in de periode 2020-2023, waarvan de eerste is gewijd aan de kunstenaar Mieke Bal. In de tentoonstellingen vervlechten we kunst, educatie en exposeren zodanig dat ze geen aparte domeinen meer zijn, zoals in de traditionele expositie-opstelling. Daarmee zet Museum Jan Cunen zich op de kaart als een van de meest vooruitstrevende musea in Nederland op het gebied van kunsteducatie. Educatie als een geïntegreerde praktijk.

Ook binnen de medische sector ontstaat belangstelling voor ABL, vooral in het Amsterdam UMC (UvA). In 2018 is onder verantwoordelijkheid van hoogleraar oncologie Hanneke van Laarhoven een samenwerking gestart met de Universiteit van Amsterdam, de Universiteit Twente en ArteEZ University of the Arts waarbij ABL wordt gebruikt als een mogelijke nieuwe methode voor hulp in de palliatieve zorg voor mensen met kanker. Projectleider Silvia Russel ontwerpt een onderzoeksprogramma dat het AMC de komende jaren verder zal uitvoeren met kwalitatieve onderzoeksmethoden. Dit eerste verkennende onderzoek zal, als er inderdaad een positief effect op de geestsgesteldheid van patiënten in de palliatieve zorg is, vervolgens worden uitgebouwd tot een grootschaliger onderzoek met verschillende promovendi.

Ten slotte ontstaat er belangstelling bij opleidingsinstituten voor leidinggevend, zoals Kessels & Smit (The Learning Company) en de Politieacademie. Kunst kijken, zoals dat gebeurt in ABL, kan een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van gevoel voor 'de ander'. De ontmoeting met het kunstwerk als het oefenen van een respectvolle omgang met 'het andere', blijkt een interessant nieuw perspectief voor gezagsdragers in de omgang met de medemens. Dit verband tussen het ontwikkelen van leidinggevende kwaliteiten en kunst is verder uitgewerkt in managementtrainingen, zoals onlangs bij *Collectie de Groen* in Arnhem, waar de training bestaat uit een museumbezoek met een informeel, maar diepgaand nagesprek. Leidinggevend komen vaak te staan voor complexe vraagstukken die vragen om nieuwe creatieve antwoorden die niet alleen raken aan hun vakopleiding (*professional education*), maar ook hun vorming (*liberal education*), waardoor ze gebaat zijn bij de ABL-benadering (Ouwekerk, 2018).

Conclusies

Het is inmiddels dertig jaar geleden dat de Berlijnse Muur is gevallen. De huidige wereld ziet er heel anders uit dan ik toen verwachtte. De laatste jaren kenmerken zich door snel opeenvolgende crises, zoals de financiële crisis, de klimaatcrisis, de demografische crisis en de politieke crisis. We leven in gevaarlijke tijden. De nieuwe vrijheid van 1989 heeft achteraf bezien niet de nieuwe creatieve orde gegenereerd waarop ik hoopte (Jansen, 2011). Dat betekent ook iets voor ABL. Meer en meer is ABL niet alleen een creatieve, maar ook een kritische strategie om vragen te stellen bij de bestaande werkelijkheid. Waar de politiek, de wetenschap en de economie faalden, kan misschien de kunst een nieuwe uitweg bieden (Baldacchino, 2012).

Dat brengt me bij een laatste korte evaluatie van drie ontwikkelingsfasen binnen ABL die gelijk opgaan met de hierboven beschreven praktijken (kunsteducatieve praktijk, artistieke praktijk en overige beroepspraktijken).

In alle gevallen vormt het principe van *mastering creativity*, in dialoog met kunst het je eigen maken van het creatieve denken, de onderliggende formule. Dat past binnen een maatschappelijke context waarin creativiteit geldt als een belangrijke eenentwintigste eeuwse vaardigheid en waarin behoefte is aan creatieve denkers, als antwoord op het failliet van het uitsluitend beheersmatige, rationele denken. Een periode waarin instrumenten of methodes om creatief te leren denken meer dan welkom zijn (Lutters & Potters, 2015). Desondanks heeft iedere praktijk eigen kenmerken.

Eerste fase

De eerste fase (die ongeveer samenvalt met het begin van mijn promotie-onderzoek) kenmerkt zich doordat ABL aansluit bij de 'biographical turn' in kunsteducatie, waarbij mensen op zoek zijn naar een plek om zich bezig te houden met belangrijke levensvragen (Gargard, 2018). ABL is een vorm van authentiek leren (Haanstra, 2001) en geeft een antwoord op de vraag naar de rol en betekenis van kunst, in een wereld die vraagt om authentieke en autonome creatieve denkers. Leren in deze fase beperkt zich niet meer tot formele vormen, maar is iets dat deel uitmaakt van het leven en dat je ook informeel kunt doen, op je eigen manier, met je eigen materiaal, op een zelfgekozen tijdstip. ABL begint nu ook buiten Nederland de aandacht te trekken (O'Donoghue, 2017).

Daarnaast is er in het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw binnen kunsteducatie een groeiend besef voor het belang van een cultureel bewustzijn (Van Heusden, 2010). De dialoog met kunstwerken is een aanzet om het gebruik van de verbeelding te trainen. Verbeelding vestigt de aandacht op gebieden waar geen vaststaande antwoorden beschikbaar zijn. (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

ABL sluit aan bij de vier culturele basisvaardigheden die Van Heusden (2010) benoemde – waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse – en werkt uiteindelijk door in het nieuwe CKV-programma voor havo/vwo (Copini, 2019).

Tweede fase

De tweede fase (die ongeveer samenvalt met het begin van mijn werkzaamheden bij ArtEZ) kenmerkt zich door een groeiende aandacht voor ABL binnen de artistieke praktijk, waardoor vooral constructief kritische vragen ontstaan. Bijvoorbeeld over het bereik van de methode die zich vooral lijkt toe te spitsen op de beeldende kunst. Oorspronkelijk bedoeld als een interdisciplinaire methode voor zowel beeldende kunst, muziek, podiumkunsten en literatuur, blijkt ABL in de praktijk het meest geëigend voor een dialoog met beeldende kunst binnen een museale context. De enige andere kunstvormen waarbij ABL succesvolle toepassing kent, zijn film en theater, beide net als beeldende kunst met een sterke visuele inslag.

Naarmate ABL meer mainstream wordt, wordt de aanpak ook gevoelig voor een gebruik dat niet altijd helemaal overeenkomt met de uitgangspunten. Op zoek naar nieuwe vormen van artistiek leren benutten mensen wel de fasen vragen en mogelijke werelden, maar lijken ze de tweede studieuze fase van sprekende objecten (close reading), die veel meer discipline vraagt van de kijker, gemakkelijker over te slaan, zeker als er minder vakkundige begeleiding is. De scholingsmogelijkheden vanuit het Art Based Learning Centrum zijn daarom belangrijk voor docenten, museumeducatoren en trainers die serieus gebruik willen maken van ABL.

Ten slotte zijn er praktische vragen, vooral de factor tijd blijkt soms een probleem. ABL is een uitgesproken vorm van slow learning, die zich moeilijk verhoudt tot een in mijn ogen gedateerd rooster waarbij een groep bezoekers (vaak in klassenverband) minder dan vijftig minuten heeft om zich te verdiepen in een kunstwerk. Veel vragen tijdens de trainingen hebben (in) direct te maken met klassenmanagement. Musea hebben de beste ervaringen met scholen die veel doen met projectonderwijs, omdat dat zich uitstekend leent voor ABL. Verder is de hoop gevestigd op toekomstige vormen van 'open onderwijs' als No School en Create Space, waarbij het museum als 'public educator' zijn eigen vormen aanbieden kan.

Derde fase

De derde fase (die ongeveer samenvalt met de oprichting van het Art Based Learning Centrum) kenmerkt zich door een levendige bloei van een werkwijze die is begonnen als een in hoofdzaak theoretische verkenning door mij binnen de kunst en humaniora. ABL wordt nu systematisch toegepast in de volle breedte van de kunst- en cultuureducatie (Kroeze & Holtes, 2018; Vesseur, 2018)

Deze dissimiatie blijkt onder meer uit de verwijzing naar ABL als relevante benadering van kunst kijken op talloze websites van kenniscentra (zoals LKCA en Erfgoed Gelderland), musea (zoals Museum Jan Cunen) en opleidings- en trainingscentra (zoals CultuurCollege en Collectie de Groen).

De systematische toepassingen stimuleren we vanuit het Art Based Learning Centrum in Arnhem en het Museum Jan Cunen in Oss. Inmiddels is er een landelijke dekking en worden professionals opgeleid in verschillende sectoren. De professionele toepassing wordt in mei 2020 verder ondersteund met een handboek voor het hoger onderwijs en voor professionals die het creatieve denken en handelen willen stimuleren.

De toepassing van ABL binnen digitale leeromgevingen wordt op dit moment in samenwerking met de University of California, Universiteit van Amsterdam, de Vrije Universiteit (AMC), de Radboud Universiteit, de Universiteit Twente (Narratieve Psychologie), ArteEZ en Windesheim voorbereid. Door deze samenwerking met universiteiten kunnen we ook meer aandacht besteden aan onderzoek naar de impact van ABL in een samenleving die vraagt om creatieve denkers. Zo hopen we empirische gegevens te verzamelen om daarmee de theorie en de praktijk van ABL naar een volgend plan te brengen.

Op het mini-symposium *Alice in Wonderland: over het denken in mogelijke werelden*, (27 juni 2019) is ruim tien jaar na mijn eerste publicatie over ABL (Lutters, 2006) en zelfs twintig jaar na mijn eerste nog onbewuste vingeroefening (Lutters, 1999), de Engelse uitgave van mijn proefschrift uit 2012 gepresenteerd plus een Engelstalige box met drie delen *Studies in Art Based Learning* (Lutters, 2019a, 2019b). Voor mij persoonlijk een mijlpaal, maar vooral ook een nieuwe stap naar verdere groei en bloei van ABL, samen met universiteiten, innovatieve musea en creatieve industrie, passend in de tijd waarin wij leven.

Jeroen Lutters is lector kunst- en cultuureducatie bij ArteEZ
University of the Arts, Honorary
Professor bij Windesheim
Hogeschool, Visiting Professor bij
No School, Visiting Fellow bij de
University of California (UCHRI),
Visiting Researcher bij de
Universiteit van Amsterdam
(ASCA) en gastcurator bij
Museum Jan Cunen.
E J.Lutters@ArteEZ.nl

Literatuur

- Bal, M. (1990). *Verfen verderf: Lezen in Rembrandt*. Amsterdam: Prometheus.
- Bal, M. (2002). *Traveling concepts in the humanities. A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Baldacchino, J. (2012). *Art's way out: Exit pedagogy and the cultural condition*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Benjamin, W. (2017). *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproducteerbaarheid en andere essays*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Bollas, C. (1987). *The shadow of the object: Psycho-analysis of the unthought known*. New York, NY: Columbia University Press.
- Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London/New York, NY: Continuum.
- Dijkstra, S. (2018). Art Based Learning stimuleert creatief denken. In K. Hulleman, C. Dirkse, & M. van de Wetering (Eds.), *CKV Gids 2018-2019* (pp. 11-13). Barneveld: Insite Media.
- Gargard, C. (2018, 4 oktober). Hoe kunst ons kan helpen om onszelf te verstaan. *NRC*.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. Inaugurale rede Universiteit Utrecht.
- Jansen, H. (2011). *De leraar als koelie. Over leven en doodgaan binnen het onderwijs of overleven en doodgaan binnen het onderwijs*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Johnston, J. (2018). 'Critical visual arts education': *A pedagogy of conflict. Transformation in search of the 'Moral imagination'*. Doctoral thesis University of Sunderland.
- Kroeze, Y. & Holtes, J. (2018). *Voorbij de kunst*. Groningen: Uitgeverij Palmslag.
- Lutters, J. (1999). *Het verloren paradijs van de adolescent*. Zeist: Indigo.
- Lutters, J. (2006). *Adolescentie in fictie: Caravaggio's verbeelding van de adolescent*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Lutters, J. (2009). *De poëtische taal van de adolescent: over de schoonheid van het anders-zijn*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: art-based learning in praktijk*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Lutters, J. (2013). *University 21: Creativiteit als noodzaak*. Zwolle: Windesheim Press. Lectorale rede Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken.
- Lutters, J. (2015a). *Meesterschap in de 21e eeuw. A21: een hedendaagse scholingsweg aan de kunsten*. Arnhem: ArtEZ Press. Lectorale rede Lectoraat kunst- en cultuureducatie.
- Lutters, J. (2015b). Research-based art. Een nieuwe grondslag voor de opleiding tot artist educator. *Cultuur+Educatie*, 15(43), 63-70.
- Lutters, J. (2015c). *Sprekende objecten*. Arnhem: ArtEZ Press.

- Lutters, J. (2017). *Ema (naakt op een trap)*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Lutters, J. (2018a). *Cy Twombly's Quattro Stagioni*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Lutters, J. (2018b). *The trade of the teacher: Visual thinking with Mieke Bal*. Amsterdam: Valiz.
- Lutters, J. (2018c). Uitgeleide. In *Next Move Lab. De dansdocent in 2025*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Lutters, J. (2019a). *Box Studies in Art Based Learning*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Lutters, J. (2019b). *In the shadow of the art work: Art Based Learning in practice*. Amsterdam: Valiz.
- Lyotard, J-F. (1979/2003). *Het post-moderne uitgelegd aan onze kinderen*. Kampen: Agora.
- O Donoghue, D. (2017). *When contemporary arts educates: Reading Nan Goldin's The ballad of sexual dependency*. <http://artsineducation.ie/wp-content/uploads/When-Contemporary-Art-Educates-FINAL.pdf>
- Ouwekerk, G. (2018, 11 december). Antwoorden uit het museum. *De Telegraaf*.
- Rass, A. (2015). *Art Based Learning. Verrassende ervaringen van cultuur-profielscholen*. <http://kernvakckv.nl/handige-sites-en-publicatie/artikelart-basedlearning.pdf>
- Spivak, G. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ter Beek, M. (2014). *Creërend ontwerpen: een onderzoek naar het ontwerp-proces van het Teachers College*. Zwolle: Hogeschool Windesheim, Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Vesseur, E. (2018). Teveel denken kan verwondering in de weg zitten. *Zuurstof & Tegenwind, (Verwondering)*, 32-33.
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. P. (2010). *21 st century skills: discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.
- Wienk, J. (2016). Being a human being and how art can help. *Visual Inquiry*, 5(1), 99-102.
- Wienk, J. (2017). The arts contribution to the process of 'coming into the world'. In G. Barton, & M. Baguley, *The Palgrave handbook of global arts education* (pp. 275-284). London: Palgrave Macmillan.

Authentieke creativiteit in het muziekonderwijs

Jo Stijnen

In dit essay neemt Jo Stijnen de toegenomen aandacht voor creativiteit onder de loep. Waar hebben we het eigenlijk over als we roepen om meer creativiteit? Hij pleit voor een domeinspecifieke invulling van het begrip en werkt dit uit voor het muziekonderwijs aan hogescholen en academies. Hij komt uit op authenticiteit als centraal element voor muzikale creativiteit.

Creativiteit en innovatie zijn veelbesproken onderwerpen in het onderwijs en in de samenleving. Nieuwe curricula en leerplannen zetten steeds meer in op het ontwikkelen van creatieve vaardigheden, als antwoord op de noden van de moderne maatschappij.

Ruim tien jaar geleden legde Sawyer (2008) al de vinger op de zere plek door te stellen dat het onderwijs nog steeds ingericht is volgens de filosofie van tweehonderd jaar geleden. In het industriële tijdperk bestond een opleiding uit het verwerven van een aantal vaardigheden die mensen in een afgebakende context bij voorspelbare probleemstellingen konden inzetten. De huidige samenleving roept om meer innovatieve geesten, probleemoplossers, die hun hand niet omdraaien voor telkens weer nieuwe uitdagingen. Daarom is het niet vreemd dat het nemen van initiatief en ondernemingszin zijn opgenomen als sleutelcompetenties in het Europees referentiekader voor levenslang leren (Raad van de Europese Unie, 2018). Creativiteit, innovatie en de bereidheid om risico te nemen zijn hierbij belangrijke onderliggende kwaliteiten. Omdat juist deze kwaliteiten eigen zijn aan het persoonlijkheidsprofiel van een kunstenaar, komt het kunstonderwijs in het vizier als belangrijke partner bij het ontwikkelen van deze vaardigheden.

Dit is een mooie uitnodiging om het kunstonderwijs, dat nu nog vaak in de marge opereert, te laten bijdragen aan een hoger en nobel doel en zijn soms in twijfel getrokken civiel effect explicieter te maken. Maar er rijzen ook vragen over de draagwijdte van deze op het eerste zicht evidente gedachtegang. Meester, Bergsen en Kirschner (2017) stellen het concept van generieke vaardigheden ter discussie op basis van inzichten uit de cognitiewetenschappen. Creativiteit staat niet los van een domein en om creatief aan de slag te gaan, is domeinspecifieke kennis dan ook onontbeerlijk. Meer nog, over de mogelijkheid van transfer van het ene domein naar een ander bestaat allerminst wetenschappelijke consensus (Baer, 2015). Ik mag dan wel fijn kunnen improviseren aan mijn piano, of ik daardoor als leraar de klaspraktijk zal kunnen vernieuwen, is verre van zeker.

Een andere, meer ontologische vraag betreft de doelen die kunstonderwijs zou moeten of kunnen nastreven. De druk vanuit de neoliberale samenleving om maatschappelijke relevantie aan te tonen, liefst in kwantificeerbare en meetbare gegevens, neemt toe, waardoor kunstopleidingen hun bestaansrecht voortdurend moeten bevragen en expliciteren. De spreidstand waarin het kunstonderwijs zich bevindt, beperkt zich niet tot het innemen van een positie in het spectrum van *education in art* tot *education through the arts*. Het gaat evenzeer om de (politieke) vraag of je kunst moet inschuiven in een bestaand maatschappelijk bestel of dat kunst net de opdracht heeft om bestaande structuren ter discussie te stellen via een eigen artistieke en metaforische taal.

Een belangrijke voorwaarde om de discussie over bovenstaande vragen betekenisvol te kunnen aangaan, is een duidelijke conceptuele omschrijving van het begrip creativiteit in een artistieke context. Ik neem eerst de houdbaarheid van bestaande (cognitieve) omschrijvingen van creativiteit binnen

kunstonderwijs (meer specifiek muziekonderwijs) onder de loep om vervolgens een domeinspecifieke conceptualisering van artistieke creativiteit voor te stellen.

Creativiteit binnen de kunsten

Creativiteit en de kunsten lijken onlosmakelijk verbonden. Geesteswetenschappers en psychologen proberen al sinds het ontstaan van hun discipline het mysterie dat ten grondslag ligt aan talloze meesterwerken uit onze cultuurgeschiedenis te doorgronden. Sinds de opkomst van de cognitiewetenschappen kreeg het creativiteitsonderzoek er een nieuwe dimensie bij. Naast de studie van creatieve mensen en producten kwam de focus nu ook te liggen op mentale creatieve processen die niet enkel bij het creëren van grote kunst, maar evenzeer in het alledaagse leven van ieder van ons een rol spelen. Creativiteit niet meer als een gave, maar als een algemeen menselijke cognitieve vaardigheid die je kunt ontwikkelen (van *mystery* naar *mastery*, Matthews & Foster, 2005).

Deze conceptuele verbreding komt ook tot uiting in de diverse nieuwe omschrijvingen. In hun veelgeciteerde artikel bouwen Kaufman en Beghetto (2009) verder op het onderscheid tussen big-C en little-c, respectievelijk unieke creativiteit zoals tentoongespreid door de grote kunstenaars, wetenschappers en denkers uit de wereldgeschiedenis, en de meer alledaagse probleemoplossing en creatieve expressie. Ze vullen dit aan met de begrippen pro-C (professionele creativiteit, maar minder uitgesproken of impactvol dan big-C) en mini-c (een vaardigheid die je kunt inzetten om het geleerde toe te passen in een nieuwe context of om een persoonlijke betekenis te geven aan ervaringen, gedragingen en inzichten). Binnen een muzikale context is Keith Jarrett een voorbeeld van big-C en de afgestudeerde conservatoriumstudent die zijn brood verdient met pianoles geven en in het weekend meespeelt in een band een voorbeeld van pro-C. De amateurpianist die dankzij lessen op de muzikale school een reeks standards en improvisaties kan spelen, valt wellicht onder little-c; de leerling die ontdekt dat je een melodie ook hoger kunt spelen, geeft blijkt van mini-c.

Interpretatie, improvisatie en creatie

Boven beschreven benadering biedt mogelijkheden om muzikale creativiteit breder te definiëren dan tot nu toe het geval is. Het traditionele muziekonderwijs aan hogescholen en academies maakt sinds de twintigste eeuw een kunstmatig onderscheid tussen het reproduceren en creëren van muziek. Reproduceren betreft dan partituurspel met een sterke focus op de (psycho) motorische beheersing van het instrument en het interpreteren van de muzikale taal. Bij muzikale creatie denken we vooral aan improviseren en

componeren. Reproductie en creatie gelden als aparte specialisaties die slechts bij uitzondering in één persoon verenigd zijn.

Hoewel onderwijsdeskundigen en -beleidsmakers een sterkere integratie van deze vaardigheden aanmoedigen, blijven de restanten van deze onderwijsvisie duidelijk voelbaar in het instrumentonderwijs aan academies en hogescholen. In de dagelijkse lespraktijk blijkt dat heel wat leraren zich onbekwaam voelen om creatief te musiceren, de nodige lestijd missen of de zin er niet van inzien. Ook studenten zijn in deze niet altijd de vragende partij en lijken zich tevreden te stellen met het loutere bladspel.

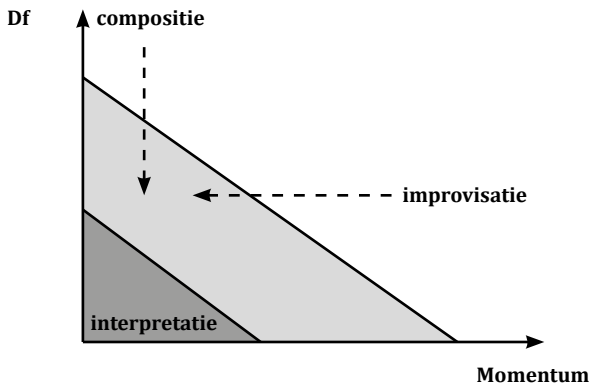
Vanuit de idee van mini-c is het evenwel ook zinvol om muzikale interpretatie als een creatieve activiteit te beschouwen. Het gaat hier immers fundamenteel om het geven van een persoonlijke betekenis aan bestaand materiaal, de compositie uitgedrukt in een notenschrift. Slechts een fractie van de muzikale betekenis is in dat notenschrift gevangen, waardoor er veel ruimte overblijft om zelf elementen als timbre of timing toe te voegen en er zo een eigen muzikale richting en betekenis aan te geven. Deze persoonlijke inbreng of interpretatie van de vertolker geeft het stuk een identiteit die de objectieve 'tekst' van de compositie overstijgt en inkleurt.

Het zogeheten bivariaat model van creativiteit (Stijnen & Vervliet, 2017) beschouwt daarom naast improvisatie en compositie, ook interpretatie als een vorm van creatief muzikaal gedrag (figuur1). Het zet deze drie basistypen tegen elkaar af vanuit de *cognitive load theory* (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). Deze theorie stelt dat we bij elke nieuw te leren taak ons werkgeheugen ten volle nodig hebben. Iemand die vertrouwd is met partituurspel, maar nooit of nauwelijks bezig is met improvisatie of compositie, heeft voor deze laatste taken zijn werkgeheugen volop nodig. Bij improviseren moet de musicus direct beslissingen nemen over het vervolg van het muzikale spel. Bij compositie is minder of geen tijdsdruk en ligt de uitdaging eerder in bedenken van samenhangend muzikaal materiaal en het invullen van het 'witte blad'.

De tijdsdruk-variabele noemen we het *momentum*. Deze is laag bij compositie en hoog bij improvisatie. De andere variabele verwijst naar de hoeveelheid beslissingen die een musicus moet nemen: *degrees of freedom*. Deze is hoog bij compositie en lager bij improvisatie, omdat hierbij een aantal belangrijke muzikale parameters (metrum, toonsoort, thema, vorm) meestal al vastliggen. Het interpreteren van een partituur scoort voor professionele musici (en daar hebben we het hier over) op beide variabelen relatief laag en vormt daarom een ideale uitvalsbasis voor leerling en leraar om met muzikale creativiteit aan de slag te gaan, dichtbij de vertrouwde score.

Het model biedt daarnaast ook aangrijppingspunten voor het uitbouwen van een improvisatie- of compositiedidactiek. Zo kan de leraar in een beginnende compositieopdracht het aantal muzikale parameters (*degrees of freedom*) beperkt houden. Het momentum van een improvisatie kan 'vastgezet' worden door de leerling bijvoorbeeld een opname van zichzelf kritisch te laten analyseren en zo de tijd te vertragen in het leerproces.

Figuur 1. Bivariaat model van creativiteit (Stijnen & Vervliet, 2017)



Eigenschappen van creativiteit

Door de maatschappelijke relevantie bestaan er tegenwoordig talloze definities van creativiteit. In plaats van een keuze te forceren is het zinvoller te zoeken naar een rode draad in deze verschillende omschrijvingen. Plucker, Beghetto en Dow (2004) analyseerden negentig wetenschappelijke artikelen over creativiteit en definieerden het uiteindelijk als ‘the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined in a certain social context’ (Plucker et al., 2004, p. 90). Nieuwheid (*novelty*) en waarde (*value, useful*) gelden algemeen als noodzakelijke kwaliteiten van een creatief product (Weisberg, 1993; Runco & Jaeger, 2012). De uitkomst moet origineel zijn, maar daarnaast ook functioneel om een antwoord te bieden op de onderliggende probleemstelling.

Het conceptualiseren van deze kwaliteiten binnen muziekeducatie is echter niet evident. De eerste improvisaties van jonge leerlingen zijn vaak gebaseerd op aangeleerde patronen en in die zin niet ‘nieuw’. En, nog moeilijker, wat betekent waardevol en functioneel binnen een artistiek-educatieve context? Ook afgeleide criteria als originaliteit of geschiktheid scheppen geen duidelijkheid. Als je onder geschiktheid het passen van de improvisatie binnen de (impliciete) regels van de tonale muziek verstaat, kun je hier inderdaad een oordeel over vellen. Maar probeert de meest interessante kunst soms net niet buiten de lijnen te kleuren en lonkt niet het gevaar dat geschiktheid een synoniem gaat worden voor gemiddeld of saai?

Kupers, Van Dijk en Lehmann-Wermser (2018) ontwikkelden een model om de evolutie van nieuwheid en geschiktheid kwantitatief te meten in gedragingen die samen een zinvolle activiteit vormen. Het model is generiek in zijn ambitie en werd daarom exemplarisch toegepast bij zowel het maken van een muzikale compositie als het oplossen van een taak (inzicht krijgen in

het verschijnsel luchtdruk). De context, een een-op-een interactie tussen leerling en leraar in het basisonderwijs, bleef constant. De onderzoekers verdeelden het verloop van de interactie in analyse-eenheden die ze elk codeerden op nieuwheid en geschiktheid. De mate waarin het muzikale idee van de leerling aansloot bij de opdracht (verklanken van een verhaal), beschouwden ze als een indicator voor geschiktheid. In een open compositie-opdracht lijkt dus eerder convergent denken te worden gevalideerd dan de zoektocht naar de expressieve kracht die van een compositie zou kunnen uitgaan.

We kunnen voorlopig concluderen dat een brede invulling van het begrip creativiteit een aantal kansen biedt binnen muziekeducatie. Tezelfdertijd bestaat het gevaar van conceptuele uitholling, waardoor creativiteit een containerbegrip wordt en inhoudelijke discussies kunnen ontsporen. Creativiteit wordt dan een totum pro parte voor een aantal algemene cognitieve capaciteiten of expressieve gedragsuitingen. Daarom ga ik hierna op zoek naar een intrinsiekere betekenis van het begrip creativiteit, opgevat als wezenskenmerk van de kunsten. De sociale dimensie binnen de al genoemde definitie van Plucker en collega's (2004) zal hierbij een expliciete plaats innemen.

Authenticiteit als voorwaarde voor artistieke creativiteit

Academische concepten en inzichten vinden soms moeizaam hun weg naar het werkveld. Kunstopleidingen hanteren vaak een onderwijsvisie die gevoed wordt vanuit persoonlijke ervaringen en overtuigingen, intuïtie of traditie. Deze 'subjectieve onderwijstheorie' (Kelchtermans, 2009) vormt een belangrijk aangrijpingspunt bij het ontwerpen van een artistieke leeromgeving waarin het ontwikkelen van creativiteit al dan niet een belangrijke plaats krijgt.

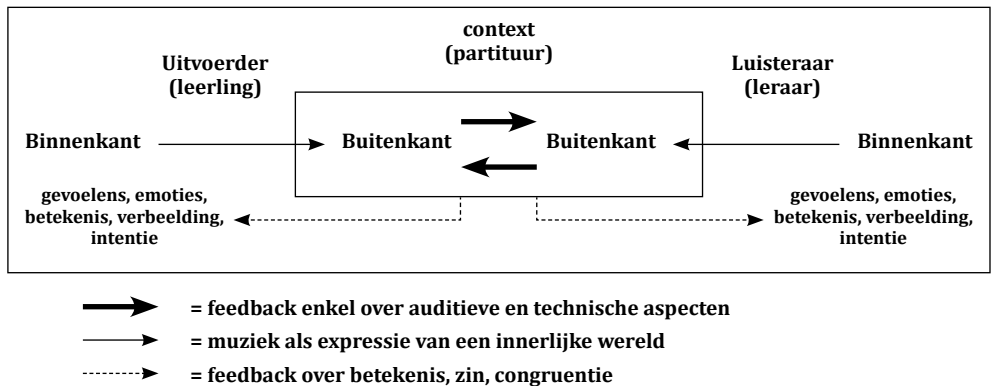
In een recent kwalitatief onderzoek heb ik stakeholders binnen het Vlaamse deeltijd kunstonderwijs (DKO) bevraagd via interviews en een focusgesprek. De samenstelling was heterogeen: een docent compositie, een docent jazz, een pianodocente gepromoveerd in onderwijskunde, een muziekeducator uit het non-formele veld, het hoofd van de pedagogische begeleidingsdienst DKO, een onderwijsinspecteur en enkele innovatieve instrumentleerkrachten, allen mensen bij wie creativiteit in hun werk een belangrijke rol speelt. Doel was om te achterhalen hoe het werkveld van muziekonderwijs kijkt naar (muzikale) creativiteit en hieraan een artistieke betekenis of zelfs finaliteit geeft.

Na thematische analyse van de interviews en het focusgesprek kwam authenticiteit als belangrijkste voorwaarde voor een esthetisch waardevolle muzikale expressie naar boven (Stijnen, 2017). Een muzikale creatie wint niet aan betekenis door de gedemonstreerde technische of compositorische virtuositeit, maar eerder door de mate waarin de muziek een uitdrukking is van een persoonlijke zingeving door de uitvoerder. Zoeken naar authenticiteit in de pedagogisch-didactische setting van een instrumentles betekent dan dat

leraar en leerlingen zich niet tevreden stellen met het correct produceren van gestructureerde klanken (de meest banale definitie van muziek), maar hun muzikale spel beschouwen als uitdrukking van een diepere zin en de intentie om deze te delen met een publiek. Het is eerder een verhaal van 'mogen' dan van 'moeten'. De leraar nodigt uit tot exploratie en laat het verhaal van de leerling toe in plaats van een exacte kopie van zichzelf of de grote canon te willen nastreven. Op deze manier wordt een klimaat geschapen waarin ervaringen van eigenaarschap en betekenisgeving de zeggingskracht van het spel versterken.

Via een dialoog komen niet enkel de technische en muziektheoretische aspecten (de syntax) van het auditieve resultaat aan bod, maar evenzeer de onderliggende betekenis en communicatieve kracht (semantiek) en hun onderlinge interactie (zie figuur 2).

Figuur 2. Authentieke creativiteit ontsluiten door communicatie, reflectie en toelaten (Stijnen, after Steens, 1996)



Creativiteit als authentiek benoemen lijkt pleonastisch. Is elke vorm van creativiteit immers niet per definitie authentiek, aangezien creatieve processen binnen de particulariteit van een persoon ontstaan? Niet-authentieke uitingen van creativiteit gaan terug op een vorm van geconditioneerd, gescript of geïmiteerd gedrag waarin een diepere intentie ontbreekt. Je vindt ze nogal eens terug bij beginnende improvisatoren bij wie het voornaamste doel in eerste instantie het redden van hun eigen gezicht lijkt. Iets vergelijkbaar doet zich voor bij het partituurspel wanneer de enige bekommernis van de uitvoerder zou zijn om de tekst zo getrouw mogelijk te reproduceren en het spelen van fouten te vermijden. Vergelijk het met luisteren naar iemand die een tekst voordraagt in een taal die hij niet begrijpt.

Gevraagd naar positieve effecten van authentiek musiceren op de performance noemden de gesprekspartners tijdens de interviews en het focusgesprek onder meer de rijkere uitvoering (in termen van timing en

levendigheid), het ontspannen en vrije spel, de betere toonkwaliteit en een meer organisch spel. Deze persoonlijke indrukken komen sterk overeen met de bevindingen uit een recent multidisciplinair onderzoek (Dolan et al., 2018). In deze studie speelde een kamermuziektrio een partituur op een strikte manier (dicht bij de score) en op een vrije, improvisatorische manier, in aanwezigheid van een beperkt publiek. De opdracht bij de eerste speelwijze was om de score zo correct mogelijk te verklanken. In de improvisatorische versie was het vooral de bedoeling een eigen verhaal bij de tekst van de partituur tot uiting te brengen. De onderzoekers maten een hele reeks afhankelijke variabelen bij de uitvoerders en het publiek. Uit een Fourier-analyse bleek dat de uitvoerders in de improvisatorische conditie meer speelden met de toonkleur, meer vrijheid namen en binnen het samenspel dus meer risico's qua timing. Voor het publiek resulteerde dit in een meer beklijvende en oprechte uitvoering. Een MRI-scan bij de uitvoerders toonde aan dat tijdens de improvisatorische speelwijze hun hersenactiviteit in gebieden gerelateerd aan aanhoudende aandacht verminderde en juist toenam in gebieden gerelateerd aan motivatie, vrije wil en het plannen en coördineren van bewegingen (een 'improvisational state of mind').

Authenticiteit vormt dus een belangrijker kwaliteitscriterium dan de nieuwheid of de waarde van een muzikale creatie (interpretatie, improvisatie, compositie). Nieuwheid en waarde zijn altijd afhankelijk van een socio-culturele context. In de woorden van Glaveanu (2014, p. 16): 'It would be safer thus to say that creative products are not novel and useful per se but evaluated as such within self – other relations (creator and peers, audiences, critics, etc.).' Als zodanig zullen zij in het communicatieproces tussen leraar en leerling dat inzet op het ontsluiten van authentieke muzikale betekenis, een plaats krijgen, maar dan wel op een tweede plaats.

Uitdagingen

Het concept authentieke creativiteit verwijst naar een vorm van esthetische betekenisgeving binnen het artistiek-pedagogische communicatieproces tussen leerlingen en leraar. Een consequent doordenken van deze visie stuit op een aantal uitdagingen waarmee het muziekonderwijs aan de slag zal moeten gaan.

Een eerste uitdaging is de evaluatie, een belangrijke didactische component. De westerse preoccupatie met het taxeren van kwaliteit in termen van objectieve meetgegevens (nieuwheid en geschiktheid) staat in zekere zin haaks op de creativiteitsopvatting binnen het artistieke werkveld. Volgens deze (eerder oosters geïnspireerde) zienswijze is creativiteit sociaal gesitueerd en verbonden met het ervaren van (intersubjectieve) betekenis en flow (Lubart, 2014). In de nasleep van Hattie's reviewstudie *Visible learning* lijkt de focus op dit moment vooral te liggen op formatieve evaluatie en de rol die kwaliteitsvolle

feedback (feed-up en feedforward) hierin speelt. Het klassieke probleem van intersubjectiviteit binnen het summatief evalueren van artistieke producten komt hierdoor enigszins op het achterplan. Bij de Consensual Assessment Technique (Amabile, 1982) roepen leraren experts in om te bepalen wat echt creatief is, aangezien dit een inherent intersubjectief oordeel is.

De uitdaging zal erin bestaan om intersubjectiviteit niet langer als een gebrek (in termen van de gangbare kwaliteitseisen die aan evaluatie worden gesteld) te beschouwen, maar integendeel te emanciperen tot een unieke eigenschap van artistiek leren die je beter kunt koesteren dan omzeilen. Sadler (2015) wijst op de beperkingen van het toepassen van algemene beoordelingsvormen (zoals een rubric met van te voren gedefinieerde (sub) doelen). Door de aandacht enkel te richten op de te beoordelen criteria en het inschalen in het juiste niveau, miskennen we het emergente karakter van een (podium)kunst. Er kunnen zich immers altijd nieuwe en onvoorziene momenten van betekenisgeving voordoen. Een esthetische ervaring van authenticiteit laat zich niet zomaar definiëren in vooraf bepaalde meetbare gedragskenmerken.

Daarnaast moeten we nadenken over de rol van technologie binnen het leerproces. Een groot deel van onderwijsinnovatie gaat over onderzoek naar de mogelijkheden en effecten van allerhande digitale toepassingen die hoe langer hoe meer deel uitmaken van de krachtige leeromgeving. Via een smartphone zijn heel wat apps beschikbaar die het leerproces ondersteunen dan wel de communicatie tussen leraren, leerlingen en ouders faciliteren. De hoeveelheid onlinecursussen over het leren bespelen van een instrument neemt gestaag toe; sommige muziekscholen zien die zelfs als een vorm van concurrentie voor hun face to face instrumentonderwijs. Men denkt na over hoe spelelementen te benutten zijn in het leerproces (gamification) in de hoop de motivatie en de autonomie van leerlingen aan te wakkeren.

Zonder het belang van deze middelen en de kansen die *anytime anywhere learning* bieden ook maar enigszins in twijfel te trekken, is het wel de vraag in hoeverre ze meer kunnen betekenen dan enkel een technische ondersteuning van het muzikale leerproces. Binnen het kader van authentieke creativiteit is de dialoog constituerend voor het zoeken naar een gedeelde esthetische betekenis. Op de app die in staat is een Socratisch gesprek te voeren is het wellicht nog even wachten. Wel is het mogelijk een innerlijke dialoog met jezelf te voeren, maar om deze vaardigheid en attitude te verwerven zal ook een leraar aanwezig moeten zijn. In ieder geval zal de rol die ICT in het leerproces kan spelen in elke situatie kritisch bekeken moeten worden.

De grootste beperking van het communicatiemodel is wellicht dat het talig is en dus een talige tussenstap vereist in muzikale communicatie. Daardoor kan er betekenisverlies ontstaan, waarbij de muzikale communicatie niet ten volle tot uiting komt. Naar analogie met de uitdrukking 'muziek drukt uit wat woorden niet kunnen zeggen' zou je onterecht kunnen besluiten dat enkel wat in woorden uit te drukken is, muzikale betekenis kan genereren.

Recente inzichten binnen het domein van 4E-cognition en de complex dynamische systeemtheorie (Van der Schyff, Schiavio, Walton, Velardo, & Chemero, 2018) waarschuwen voor het overwaarden van kennis in het onderwijs en nodigen uit tot innovatieve pedagogisch-didactische toepassingen. Ook de theorie van *partipatory sense-making* vormt een interessant uitgangspunt om de processen van betekenisgeving en zoeken naar authenticiteit tussen leerling en leerkracht te begrijpen:

‘This enactive approach to intersubjectivity investigates how we move together while we interact with each other (including speaking), and how this influences how we understand each other and the world, together. Putting the interaction process at the centre of the study of social understanding entails a detailed and focused examination of it. [...] One pillar of this work is the investigation of individual sense-making, which is the immersed and meaningful engagement of self-organizing and self-maintaining agents with their environment. If we think of how interaction influences sense-making, this has implications for how we think of individuals as well.’ (De Jaegher, n.d.)

Een belangrijk toepassingsgebied van deze theorie ligt in het onderzoek naar autisme. Op welke manier krijgt interactie vorm (bijvoorbeeld tussen een therapeut en iemand met autisme) wanneer de taal geen toegangspoort biedt? Het wordt duidelijk dat muziekpedagogen hierbij de nodige inzichten kunnen opdoen bij de muziektherapie, waar muzikale communicatie de basis vormt voor interpersoonlijke interacties. (Storr, 1994).

Conclusie

Kunstdocenten zien hun vak graag als bijzonder en van een andere orde dan wetenschap of techniek, met eigen modaliteiten op vlak van didactiek en evaluatie. De basis voor dit onderscheid is vooral intuïtief, vanuit een sterke overtuiging dat intersubjectiviteit een wezenskenmerk van kunst is. Glaveanu (2014) stelt dat het wetenschappelijk onderzoek naar creativiteit sinds het begin van deze eeuw in volle ontwikkeling is. Maar tot wat moet deze ontwikkeling leiden? Onderzoek naar creativiteit blijft (paradoxaal genoeg) soms te vaak gesitueerd binnen bestaande paradigma's en speelt in op de bestaande tendensen binnen de psychologie (zoals de neurowetenschappen of psychometrie). Het onderzoek naar creativiteit is sinds de jaren vijftig van de vorige eeuw eerder generalistisch van inslag: creativiteit als cognitief kenmerk van en binnen een individu. Vandaar stelt Glaveanu (2014, p. 17) dat ‘a contextualisation of the classic (by now) definition of creativity is greatly needed,.... Furthermore, we need to be open, as well, to alternative formulations’.

In dit essay heb ik gepleit voor een pragmatische benadering van creativiteit die rekening houdt met domeinspecifieke kenmerken (in casu muziek en haar authenticiteitskenmerk) en die creativiteit als ingebed in een dynamische sociale interactie beschouwt. Dat is zeker geen nieuw idee (zie bijvoorbeeld Woodman & Schoenfeldt (1990), Gruber & Wallace (1999), Csikszentmihalyi (1988) en natuurlijk het pionierswerk van Dewey (1934)). Maar het dient in tijden van rationalisering in het (hoger) kunstonderwijs en de herdefiniëring van de rol van de leraar (afstandsonderwijs, blended learning) opnieuw aandacht te krijgen. In een recente kwalitatieve studie (Schiavio, Van der Schyff, Biasutti, Moran, & Parncutt, 2019), waarin instrumentonderricht werd geanalyseerd vanuit dimensies van *embodied cognitive science*, bleek de rol van de ander (leraar, maar ook peers) cruciaal in het opdoen van leerervaringen, zowel in individuele als collectieve lessen. Zij stellen het klassieke instrumentonderricht dat sterk inzet op instructie en uitvoeringsvaardigheden ter discussie en pleiten voor een geïntegreerde benadering van instrumentale techniek, expressiviteit en communicatie in individuele en groepslessen. Bovendien zijn al deze categorieën relationeel; zij ontstaan en ontwikkelen zich door interactie.

In het licht van de kritiek van Sawyer (2008) op het verouderde onderwijs kunnen we ons afvragen of er met het competentiegericht onderwijs in wezen veel is veranderd. Net zoals in het industriële tijdperk mikt het op de vorming van competente werknemers en houdt het een risico in dat meetbare output en rendement belangrijker worden dan de persoonsvorming en de pedagogische relatie (Lock, 2012). Misschien moeten de kunsten hun creativiteit maar reclaimen. Ze kunnen alleszins een belangrijke rol spelen in het verder ontwikkelen van verbindende communicatie en authentiek onderwijs.

Jo Stijnen studeerde leer- en sociale psychologie aan de KU Leuven en behaalde daarnaast het dubbel laureaatsdiploma klarinet en compositie aan het Lemmensinstituut. Hij was docent en pedagogisch coördinator aan diverse muziekacademies en lerarenopleider aan LUCA School of Arts. Hij is medewerker bij de onderzoeksgroep CORPoREAL van het Koninklijk Conservatorium Antwerpen en doet aan de Universiteit Antwerpen promotieonderzoek naar de rol van creativiteit binnen instrumentlessen.
E Jo.Stijnen@gmail.com

Literatuur

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.

Baer, J. (2015). The importance of domain-specific expertise in creativity. *Roeper Review*, 37(3), 165-178.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York, NY: Cambridge University Press.

De Jaegher, H. (n.d.). *Participatory sense-making: The enactive approach to intersubjectivity*. <https://hannedejaegher.net/>, geraadpleegd op 22 augustus 2019.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.

Dolan, D., Jensen, H. J., Mediano, P. A. M., Molina-Solana, M., Rajpal, H., Rosas, F., & Sloboda, J. A. (2018). The improvisational state of mind: A multidisciplinary study of an improvisatory approach to classical music repertoire performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1341

Glaveanu, V. (2014). The psychology of creativity: A critical reading. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 1(1), 10-32.

Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 93-115). Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.

Kupers, E., Van Dijk, M. V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). Creativity in the here and now: A generic, micro-developmental measure of creativity. *Frontiers in Psychology*, 9, 2095.

Lock, G. (2012). Het onderwijs creëert gezapige koeien. In T. Reijngoud (Ed.), *Weten is meer dan meten: Spraakmakende opinieleiders over de economisering van de samenleving* (pp. 25-34). Utrecht: Lias.

Lubart, T. I. (2014). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339-350). Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review*, 28(2), 64-69.

Meester, E., Bergsen, S., & Kirschner, P. A. (2017). De holle retoriek van 21st-century skills. *Thema*, 5, 68-72.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.

Raad van de Europese Unie. (2018). *Aanbeveling van de Raad van 22 mei 2018 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren*. Brussel: Publicatieblad van de Europese Unie.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

Sadler, D. R. (2015). Backwards assessment explanations: Implications for teaching and assessment practice. In D. Lebler, G. Carey, & S. D. Harrison (Eds.), *Assessment in music education: from policy to practice* (pp. 9-20). New York, NY: Springer.

Sawyer, K. (2008). Improvisation as a pedagogical practice. *Critical Studies in Improvisation / Études Critiques En Improvisation*, 3(2), 1-4.

Schiavio, A., Van der Schyff, D., Biasutti, M., Moran, N., & Parncutt, R. (2019). Instrumental technique, expressivity, and communication. A qualitative study on learning music in individual and collective settings. *Frontiers in Psychology*, 10, 737.

Stijnen, J. (2017). *Stimulating creativity as a mission for Music Schools: Challenging instrument teachers to look beyond the score*. Paper presented at the first European Symposium for Music Schools, Vienna.

Stijnen, J., & Vervliet, S. (2017). Beyond the score: A socratic musical classroom. In R. Girdzijauskienė & M. Stakelum (Eds.), *Creativity and innovation* (pp. 53-69). Esslingen am Neckar: Helbling.

Storr, A. (1994). Music therapy: An art beyond words. *British Medical Journal*, 308(6937), 1175-1176.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer: New York.

Van der Schyff, D., Schiavio, A., Walton, A., Velardo, V., & Chemero, A. (2018). Musical creativity and the embodied mind. *Music & Science*, 1, 1-18.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: beyond the myth of genius*. New York: W.H. Freeman.

Woodman, R. W., & Schoenfeldt, L. F. (1990). An interactionist model of creative behavior. *The Journal of Creative Behavior*, 24(1), 10-20.

Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs: een casestudie

Evert Bisschop Boele en Kees van der Meer

Wat willen we in Nederland met ons muziekonderwijs? Voor Evert Bisschop Boele ligt het antwoord in een idiocultureel muziekonderwijs: de leerling centraal en muziek als gedrag als uitgangspunt. Kees van der Meer keek mee over de schouders van een muziekdocent op een Amsterdamse vo-school om de theorie te scherpen aan de praktijk. In dit artikel beschrijven ze deze casestudie en houden ze de theorie over idiocultureel muziekonderwijs tegen het licht.

Het Nederlandse muziekonderwijs in basis- en voortgezet onderwijs verkeert al jarenlang in een hardnekkige staat van milde crisis (Bisschop Boele, 2015a).¹ Natuurlijk wordt er veel muziekonderwijs gegeven, met hart en ziel en van goede kwaliteit, en natuurlijk zijn er pogingen tot (verdere) vitalisering, waarvan Meer Muziek in de Klas voor het basisonderwijs op dit moment wel de meest spraakmakende is. Maar wat ontbreekt in Nederland, is een stevig debat over de grondslagen van de muziekpedagogiek.

In het bredere cultuureducatieve veld wordt dat debat wel gevoerd, bijvoorbeeld bij de uitwerking van visies als Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010; Van Heusden, Rass, & Tans, 2016), authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001, 2011; Heijnen, 2015), kunstonderwijs als maakonderwijs (Groenendijk & Heijnen, 2018) of de 'artist-educator' (Lutters, 2015). Maar deze visies vertrekken vanuit de abstractie van 'cultuur' of 'kunst' of vanuit een andere discipline dan muziek en moet je dan vertalen naar muziek. En in het debat over die abstracties en de vertaling naar muziek is het muziekpedagogische veld rijkelijk terughoudend.

Een nieuwe visie

Vanuit deze observatie werken we in Groningen al een aantal jaren aan het formuleren van een alternatieve, wetenschappelijk goed gefundeerde visie op muziekonderwijs, onder de werktitel 'idiocultureel muziekonderwijs'. Kenmerkend aan die visie is dat ze op inclusie is gericht en de individuele leerling radicaal centraal stelt. Als uitgangspunt kozen we de functies van muziek in het dagelijks leven van mensen en daarmee hanteren we een zeer brede en inclusieve definitie van muziek. Kenmerkend is ook dat de visie, vanwege de focus op inclusie, kritisch is op impliciete machtsverhoudingen in het Nederlandse muzikale veld en de – eveneens impliciete – doorvertaling naar het muziekonderwijs in scholen.

De visie van idiocultureel muziekonderwijs is inmiddels een aantal jaren in ontwikkeling. Deze geschiedt in vijf onderscheiden, maar duidelijk met elkaar verbonden compartimenten:

1. etnografisch onderzoek naar de functies van muziek in het dagelijks leven
2. het formuleren van een muziekpedagogische theorie
3. kritische bespreking van hedendaagse muziekweducatieve ontwikkelingen
4. casestudies van veelbelovende muziekweducatieve praktijken
5. praktijkontwikkeling

1 Wij danken Johan 't Hart voor zijn commentaar op het concept van dit artikel. De inhoud blijft uiteraard de verantwoordelijkheid van de auteurs.

Elementen uit de verschillende compartimenten groeien gelijktijdig en in samenhang, zodat theorie, empirie en experiment elkaar voortdurend kunnen verrijken.

Inmiddels zijn verschillende aspecten van de theorieontwikkeling vastgelegd in een reeks van artikelen (Bisschop Boele 2012, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b, 2016, 2018a; Van der Meer, 2018) en zijn we zover gevorderd dat we de visie naar verwachting over twee jaar in boekvorm kunnen presenteren. Dit artikel presenteert een casestudie (compartiment 4) naar een muziekeducatieve praktijk in het voortgezet onderwijs in Amsterdam. Wij onderzochten in hoeverre die praktijk te karakteriseren is als een lokaal voorbeeld van idiocultureel muziekonderwijs. Het onderzoek kwam tot stand, omdat de betreffende muziekdocent, Johan 't Hart, contact opnam na het lezen van een artikeltje over idiocultureel muziekonderwijs in *Kunstzone* (Bisschop Boele, 2015b). Hij mailde: 'Graag wil ik naar aanleiding van uw artikel met u praten over mijn praktijk waarin ik precies ben uitgekomen op uw stelling dat het onderwijs kan aansluiten op de individuele beleavingswereld van het kind.' (e-mail, 1 juli 2015). Dat leidde tot een onderzoeksproject waarin Kees van der Meer de praktijk van 't Hart intensief kon volgen, beschrijven en duiden. Die duiding was uiteindelijk zinvol voor beide partijen: de docent kon zijn praktijk aanscherpen, terwijl wij als onderzoekers de theorie verder konden ontwikkelen.²

Vraagstelling, doel en opzet van het onderzoek

De onderzoeksvraag luidde: In welke mate schept Johan 't Hart in zijn muzieklessen een leersituatie (leerwereld) die te karakteriseren is als idiocultureel muziekonderwijs? Met deze casestudie wilden we bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de visie van idiocultureel muziekonderwijs, en daarmee aan het muziekpedagogisch debat in Nederland. Ook wilden we 't Hart een positief-kritische spiegel bieden waardoor hij zijn lespraktijk verder kon ontwikkelen.

Het onderzoek past nadrukkelijk in een 'context of discovery' en niet in een 'context of justification' (vergelijk Hammersley & Atkinson, 2007, hoofdstuk 1). De onderzoeksvraag is dan ook bewust breed en open geformuleerd, met eerder een heuristische functie in het cyclische proces van dataverzameling en -analyse dat dit type onderzoek kenmerkt, dan een sterk sturende rol zoals gebruikelijk bij theorietoetsend onderzoek.

Het onderzoek werd vormgegeven als een etnografisch geïnspireerd onderzoek (Bisschop Boele, 2018b). Hierbij probeert de onderzoeker een bepaalde praktijk te duiden vanuit het referentiekader van de vormgevers van die praktijk. De eerste intentie was dan ook: de lespraktijk van 't Hart

2 Inmiddels is Johan 't Hart teruggetreden als docent en werkt hij zijn ideeën over 'veilig (muziek)onderwijs' uit als zelfstandig gevestigd onderwijsexpert, zie www.rapucation.eu.

‘begrijpen’. Vanuit dat begrip konden we verbanden leggen met de uitgangspunten van idiocultureel muziekonderwijs. Wij vonden het belangrijk om deze etnografische intentie overeind te houden en niet te werken met een vooraf opgestelde lijst van criteria voor idiocultureel muziekonderwijs als meetlat waarlangs we de praktijk van ‘t Hart de maat zouden nemen. Dat zou onrecht doen aan het primaat van empirie boven theorie, al helemaal in een fase waarin de theorie nog in ontwikkeling is en voortdurend verrijkt moet worden vanuit de empirie.

Gedurende het onderzoek was er een voortdurende discussie over en vergelijking van empirie en theorie. Op grond daarvan stelden we theoretische inzichten bij. De keuze in dit artikel (en in het onderzoeksrapport, zie Van der Meer, 2018) om eerst de theorie en daarna de empirie te presenteren is dan ook geen afspiegeling van de werkelijke volgorde tijdens het onderzoek, maar een constructie achteraf die een grillig verlopen onderzoek geordend presenteert.

De dataverzameling vond plaats volgens de klassieke drieslag van de etnografie: observaties, interviews en documenten/artefacten. Gedurende een aantal maanden (februari-juni 2017) werden van twee klassen elk tien lessen intensief geobserveerd. De observaties werden vastgelegd in veldwerknootities, daarnaast werd een aantal video-opnames gemaakt. Met ‘t Hart onderhield de onderzoeker voortdurend, in interviews en via mailwisseling, contact over de observaties, zodat hij de duiding hiervan kon verrijken met het perspectief van de onderzochte docent. In de lessen voerde hij informele gesprekjes met leerlingen en daarnaast vonden twee groepsgesprekken met kleine groepen leerlingen uit beide klassen plaats. De meer formele interviews werden opgenomen, de meer informele gesprekken werden in veldwerknootities vastgelegd. De documenten omvatten het gebruikte lesmateriaal plus de vele documenten met uitleg en verantwoording die ‘t Hart in de loop der jaren had geschreven en die op zijn websites www.rapucation.eu en www.vriendelijkordehouden.nl te vinden waren. Ten slotte werd ook aandacht besteed aan de materiële kant van de onderzochte praktijk (de ‘artefacten’, bijvoorbeeld de inrichting van het leslokaal) door foto’s te maken en video’s op te nemen.

Data-analyse begon (vanzelfsprekend) al tijdens de dataverzameling, dikwijls ook half impliciet. Deze eerste analyses werden geëxpliciteerd door ze vast te leggen in de veldwerknootities. Na afloop zijn alle interviews gecodeerd; de zo ontstane inzichten toetste de onderzoeker vervolgens aan de veldwerknootities en de verzamelde documenten en artefacten. Alle resultaten en ook het concepteindrapport zijn voorgelegd aan ‘t Hart met het verzoek om commentaar. Het uiteindelijke, publiek beschikbare onderzoeksrapport (Van der Meer, 2018) is dan ook een coconstructie met de onderzochte docent. Wij zijn Johan ‘t Hart zeer dankbaar dat hij ons niet alleen toeliet in zijn klaslokaal, maar ook in zijn perspectief op wat muziekonderwijs in een vo-school in Amsterdam zou kunnen zijn.

Theoretisch kader

De ruimte ontbreekt hier voor een diepgaande bespreking van de theoretische ideeën achter idiocultureel muziekonderwijs. Kort gezegd is het uitgangspunt dat muziek menselijk gedrag is (en niet bijvoorbeeld een '(kunst)werk', zie Merriam, 1964; Small, 1998), dat mensen helpt om zichzelf als mens te bevestigen, te verbinden met de wereld, en hun gedrag en dat van anderen te reguleren (Bisschop Boele, 2013c). Centraal in muzikaal gedrag staan processen van betekenisgeving, die, conform ideeën uit de ecologische psychologie, te omschrijven zijn als interactie tussen muziek en het individu op basis van 'affordanties' (Withagen, De Poel, Araújo, & Pepping, 2012; Clarke, 2005): muziek biedt specifieke 'gebruiksmogelijkheden', die het individu herkent op basis van zijn referentiekader, dat in hoge mate een resultaat is van de eigen biografie. Die individuele biografie is idiocultureel (Crafts, Cavicchi, & Keil, 1993; Cavicchi, 2009): tegelijkertijd eigen en persoonlijk (idiosyncratisch) als het resultaat van socialisatie.

Leren (in een brede definitie; zie bijvoorbeeld Jarvis, 2006, p. 134) is daarom geen simpel input-outputproces, maar eerder een actief intakeproces op basis van de biografie van de lerende (Alheit, 2008): het idioculturele individu verwerkt prikkels uit de omgeving door ze actief een plaats te geven in zijn referentiekader, waardoor dat kader voortdurend wijzigt. Het onderwijs kan om die reden het beste uitgaan van een dynamische visie op leren, zoals recent geformuleerd in de Talentenkracht-visie (Veenker, Steenbeek, Van Dijk, & Van Geert, 2017). Leren vindt in die visie plaats in een dynamisch systeem van leraar, leerling en taak, waarbij het de taak van de leraar is om het systeem op zo'n manier in beweging te brengen dat het individuele leerlingen uitdaagt zich te ontwikkelen.

Die ontwikkeling kent drie doeldomeinen (Biesta, 2010, p. 19 ff): (beroeps) kwalificatie, socialisatie en subjectivering. In het onderwijs is een mix van alle drie belangrijk, maar volgens Biesta is het Nederlandse onderwijs in hoge mate kwalificerend en socialiserend van aard, en is subjectivering – 'the process of becoming a subject' (Biesta, 2010, p. 21) – een ondergeschoven kind geworden. Gezien het belang van muziek in het dagelijks leven als manier van 'in de wereld zijn', is ons argument dat de bijdrage en waarde van muziekonderwijs juist in de subjectivering ligt. Muzikale subjectivering omvat drie componenten: het erkennen van de individuele leerling als muzikale idiocultuur; het ontmoeten van muzikale 'anderen'; en het – op basis daarvan – stimuleren tot ontwikkeling in richtingen die voor de leerling relevant zijn.

Op basis van bovenstaand compact omschreven theoretisch kader formuleerden wij in de loop van het onderzoek zeven vuistregels voor idiocultureel muziekonderwijs:

1. De omgang met muziek is gedragsgeoriënteerd (en niet werk- of procesgeoriënteerd).
2. Uitgangspunt is de idiosyncratische muzikale persoon in zijn muzikale individuele, sociale en historische context.
3. De persoon van de leerling geldt als biografisch lerend: leren is het verwerven van nieuwe betekenisvolle ervaringen op basis van eerdere ervaringen.
4. Er is aandacht voor de drie functies van muziek: bevestigen, verbinden en reguleren.
5. Hoewel ook muzikale kwalificatie en socialisatie van belang zijn, is muzikale subjectivering – ‘in de wereld staan’ – het primaire doeldomein van muziekonderwijs, in te vullen door aandacht voor het erkennen van de eigen muzikaliteit, het omgaan met verschillen en het uitbreiden van ontwikkelingsmogelijkheden.
6. Er is aandacht voor de inherente spanning tussen socialisatie- en kwalificatiedoelstellingen (gericht op reproductie van de bestaande orde) en de subjectiveringsdoelstelling.
7. De docent is in idiocultureel muziekonderwijs de vormgever van ontwikkelingsgerichte muzikale interactieprocessen. (Van der Meer, 2018, p. 19)

Onderzoeksresultaten

Het onderzoek leidde tot een rijke beschrijving ('thick description'; Geertz, 1973) van de muziekonderwijspraktijk van 't Hart. Deze beschrijving toetste de onderzoeker aan de zeven vuistregels. Op basis daarvan formuleerde hij een aantal aanbevelingen voor 't Hart en identificeerde hij belangrijke thema's die in het uitwerken van de visie van idiocultureel onderwijs aandacht behoeven. We presenteren hier eerst kort de beschrijving, met een verbijzondering naar het perspectief van de leerling, en vervolgens een interpretatie op basis van de zeven vuistregels van idiocultureel onderwijs. De presentatie van het empirisch materiaal blijft noodgedwongen beperkt en algemeen; voor een uitgebreide beschrijving verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Van der Meer, 2018).

De lespraktijk van 't Hart

De lespraktijk van 't Hart is het resultaat van een jarenlang ontwikkelingsproces en in zekere zin zijn levenswerk. Bijzonder is dat deze lespraktijk ook geleid heeft tot het expliciet formuleren van een tweetal werkwijzen: 'vriendelijk orde houden' en 'wij maken samen muziek', die samen leiden tot 'veilig (muziek)onderwijs' (www.rapucation.eu, 28 oktober 2016).³ In ons onderzoek bleek dat een derde werkwijze, 'zelfstandig muzikaal werken', een essentieel, maar door 't Hart in zijn publieke documenten minder benadrukt ingrediënt is. Juist dit ingrediënt sluit goed aan bij de uitgangspunten van idiocultureel muziekonderwijs. In gesprek hierover benadrukte 't Hart dat 'vriendelijk orde houden' voorwaardelijk is voor 'zelfstandig muzikaal werken'.

'Vriendelijk orde houden' is een vorm van klassenmanagement die ertoe dient 'een veilige en vriendelijke leeromgeving [te] creëren, zodat talenten tot hun recht komen en iedereen kan zijn wie die is' (www.rapucation.eu, 28 oktober 2016). Het bestaat uit een samenhangende set praktijken met als uitgangspunt dat de docent vriendelijk, maar helder en uiterst consequent gedragsregels handhaaft. In een cursushandleiding uit 2016 (www.vriendelijk-ordehouden.nl, 28 oktober 2016) staan uitgangspunten als: 'Vertrouw erop dat de meeste leerlingen jouw rust en jouw vriendelijke houding overnemen.' 'Beweeg langzaam. Als er onrust inde klas is, neem die dan niet over. Niet ingrijpen kan effectief zijn.' 'Praat zacht, langzaam en weinig. Praat met warme stem.' 'Beperk het aantal waarschuwingen.' 'Gebruik non-verbale signalen en non-verbale handelingen bij het lesgeven.'

't Hart schoolt ook anderen in deze werkwijze (zie bijvoorbeeld Van Gool, 2019). In de lessen van 't Hart krijgt die een zeer specifieke en in het oog springende uitwerking door het werken met handgebaren, het gebruiken van artefacten (een geel wegwerkershesje dat de leraar kan aantrekken, bordjes met verschillende kleuren die de stand van zaken wat betreft werkhouding aangeven, een administratie in wat hij zelf een 'hiëroglyfensysteem' noemt) en een specifieke combinatie van bewegen, stemgebruik en verwoording ('Ik ben nu genooddaakt om het volgende signaal te geven').

Aanvankelijk trok de in het oog springende uitwerking van 'vriendelijk orde houden' dan ook veel aandacht van de onderzoeker. Het duurde een tijd voordat dit systeem voldoende eigen was gemaakt om het te kunnen zien als slechts een voorwaarde voor veilig (muziek)onderwijs, bestaande uit de twee onderdelen 'wij maken samen muziek' en 'zelfstandig muzikaal werken'. Door de wijze van orde houden ontstaat een specifieke muziekleswereld binnen de schoolwereld, die zelf weer onderdeel is van de wereld. Op de relatie

3 't Hart documenteert zijn werkwijze publiekelijk op verschillende websites: www.vriendelijkordehouden.nl, www.wijmakensamenmuziek.nl en www.kizzoband.nl. De websites zijn voortdurend in ontwikkeling; ook tijdens het onderzoek deed 't Hart voortdurend aanpassingen, ook op basis van input uit het onderzoek.

tussen muziekleswereld en de wereld, een belangrijk thema in idiocultureel muziekonderwijs, komen we later nog terug.

De muzieklessen hebben consequent dezelfde opbouw rondom de twee onderdelen zelfstandig muzikaal werken en samen muziek maken:

- Voorbereiding (vooraf aan de les)
- Binnenkomst (3 minuten)
- Introductie (5 minuten)
- Zelfstandig werken (20 minuten)
- Opruimen (2 minuten)
- Kring (20 minuten)
- Bel

Voor het onderdeel 'zelfstandig muzikaal' werken is het jaar in vier periodes van elk acht lessen verdeeld. Leerlingen kiezen aan het begin van elke periode waar ze aan willen werken. Ze kunnen daarbij kiezen uit een grote variëteit aan klaarliggende opdrachten, maar ook zelf een project verzinnen. Ze kunnen kiezen uit het bespelen van allerlei instrumenten, maar ook uit opdrachten rond de stem (beatbox, rap, zang), het lichaam (body percussion, dirigeren, dansen), muziekgeschiedenis, filmen, werken met Garageband of een DJ-set, et cetera. Leerlingen verantwoorden hun keuze en beschrijven wat ze willen leren, wat ze al kunnen en hoe ze het willen aanpakken. De docent wijst toe op basis van beschikbaarheid van instrumenten en passendheid bij vorige keuzes van de leerling. De leerlingen gaan dan zelfstandig aan het werk en sluiten de periode af door ergens in de periode (niet per se de laatste week) op een zelfgekozen moment voor de docent of voor de hele klas te presenteren.

Twintig minuten lang zijn dus alle leerlingen met een individueel project (of soms in tweetallen) bezig. Dat gebeurt allemaal in één muzieklokaal, iets waar 't Hart veel waarde aan hecht, omdat kinderen dan rekening met elkaar moeten houden en van elkaar kunnen leren of elkaar kunnen inspireren. Opvallend is dat de begeleidende rol van 't Hart daarin minimaal is. Naast 'vriendelijk orde houden' en de structuur van de opdrachten (beschikbaar op internet; in de klas werken leerlingen met tablets) bestaat zijn begeleiding vooral uit het kijken en luisteren naar leerlingen en het antwoorden op vragen van leerlingen. Ook als leerlingen op het oog weinig doen, grijpt hij nauwelijks in. Desgevraagd vertelde hij dat hij zich een tuinman voelt die wel kijkt hoe de plantjes groeien en af en toe wat bij snoeit, maar die niet de neiging heeft om, zoals dat in veel onderwijs gebeurt, de plantjes uit de grond omhoog te trekken. Hij geeft leerlingen ook nauwelijks feedback: je weet immers niet of feedback op dat moment wel is waar leerlingen op zitten te wachten, positieve feedback kan vooral 'een walm van de docent' zijn (e-mail, 16 mei 2018), terwijl negatieve feedback leerlingen kan hinderen bij het doorgaan met waar ze mee bezig zijn. Eerder vertrouwt hij op zelfinzicht van de leerlingen.

Beoordeling neemt bij 't Hart ook een heel specifieke plek in. Hij geeft cijfers, vooral omdat kinderen dat gewend zijn, maar deze cijfers koppelt hij los van de kwaliteit van het eindresultaat: 'Bij mij is een een-op-eenrelatie tussen de kwaliteit van wat iemand doet en het cijfer afwezig. Dat is maar goed ook. Anders zou ik nooit iemand die met veel moeite weinig presteert, een goed cijfer kunnen geven. Leerlingen die alles moeiteloos kunnen, krijgen dan automatisch een 10. Van die situatie ben ik nu verlost.' (e-mail, 7 februari 2017). Cijfers zijn gebaseerd op andere criteria: aanwezigheid en goed gedrag, het uitvoeren van een zelfbedachte oefening of een beurt nemen in de kring (zie onder), beheersing van oefenmateriaal en presenteren voor de docent of de klas. De leerling beoordeelt zichzelf en wordt door de docent beoordeeld; in de meeste gevallen, zegt 't Hart, komen die beoordelingen nagenoeg overeen, een teken dat kinderen een goed beeld van hun eigen kunnen hebben. Leerlingen hebben altijd de mogelijkheid iets over te doen, zodat een tien altijd bereikbaar blijft.

Na het zelfstandig muzikaal werken volgt het samen muziek maken. De leerlingen gaan in een halve cirkel zitten. 't Hart introduceert heel kort een muziekstijl en laat een fragment horen van een nummer in die stijl. Hij vult dat fragment aan met een eigen ritme. Dat ritme oefent de klas samen op instrumenten of met body percussion. Dit wordt een aantal malen herhaald. Daarna bedenken leerlingen zelf een ritme, dat ze ook weer samen spelen. Ze combineren ritmes op aanwijzing van de docent tot een muziekstuk. Ten slotte krijgt een van de leerlingen de leiding van de groep. Daarna volgt nog een fase van geleide improvisatie, waarbij 't Hart leerlingen muzikaal materiaal laat verzinnen (een ritme of een melodie) en dit materiaal gebruikt om een muziekstuk tot stand te laten komen met de groep.

Alles in deze fase gebeurt met een set gebaren waarvan de leerlingen weten waar ze voor staan. Niet alleen 't Hart, maar ook de leerlingen gebruiken ze. Er zijn gebaren voor 'stille', voor 'beginnen', voor 'harder', 'zachter', et cetera. De nadruk voor 't Hart ligt in deze fase op leiding geven en leiding krijgen, als metafoor voor verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en de wereld. 't Hart is hierin geïnspireerd door de ideeën van onderwijsfilosoof Gert Biesta: 'Biesta gaf in zijn boek aan wat democratie zou moeten zijn: als iemand iets zegt, nemen we hem/haar serieus ongeacht de status van deze persoon binnen de groep. (...) "[I]f I begin something and others do take up my beginnings, I do come into the world, and in precisely this moment I am free." Einde citaat. Dit effect treedt zowel op bij de dirigent als bij [de] speler.' (e-mail, 16 mei 2018).

De les is afgelopen als de bel gaat. 't Hart ziet bewust af van een reflectiemoment aan het eind: 'In het verleden rondde ik de les af door te vragen: wat hebben we deze les geleerd? Nu vind ik dat niet meer zo nodig. Als iemand een oefening goed heeft nagedaan, dan is dat het bewijs dat er goed is opgelet. De klas heeft dan ook weer bewezen dat ze goed muziek kunnen maken. Ik laat de les expres door de bel beëindigen. Zo is er maximale speeltijd.' (e-mail, 8 maart 2017).

Het perspectief van de leerling

Hoe staan leerlingen tegenover de praktijk van 't Hart? Uit de observaties blijkt om te beginnen dat het 'vriendelijk orde houden' leidt tot rust en discipline in het klaslokaal. Leerlingen werken over het algemeen gedisciplineerd en waar dat niet het geval is, biedt 'vriendelijk orde houden' een effectief systeem van daarmee omgaan.

Leerlingen hebben, zo bleek uit de interviews, de manier van werken geïncorporeerd en weten precies wat er in welke volgorde in de muziekles gebeurt en wat er van ze verwacht wordt. Sommige leerlingen vinden dat positief: 'Hij is zeg maar best wel streng, maar niet streng op een gemene manier. (...) En je gaat hem nooit horen schreeuwen voor de klas. Hij is gewoon altijd rustig aan het lopen. (...) Ja, hij houdt zich gewoon aan zijn regels.' (groepsgesprek 3havo, 11 april 2017). Maar er zijn ook leerlingen die de lessen niet uitdagend vinden: 'Je schrijft wat op, je gaat naar je plek, je gaat dus met je instrument aan het werk. Dan moet je in de kring komen zitten. En dan gaat de meester wat voor doen. Het is altijd hetzelfde.' (groepsgesprek 2havo, 11 april 2017). De waardering van leerlingen lijkt ook beïnvloed te worden door wel of geen vrije keuze voor de individuele opdracht: in klassen waar veel leerlingen in een periode niet de opdracht van hun eerste keuze krijgen toegewezen, lijkt de motivatie te dalen.

Een belangrijke vraag is die naar eigen muziek van leerlingen, Nederlands-talige rap bijvoorbeeld met expliciete teksten en video's. 't Hart is daar heel duidelijk over: de vriendelijke houding als belangrijke pijler in zijn pedagogische aanpak verdraagt geen muziek waarin veel wordt gescholden. Leerlingen omschrijven zijn muziekkeuze als '[iets] dat je niet kent zeg maar, hij zegt dan: dit is het begin van de, weet ik veel, rock of iets, het is echt... jaren negentig. (...) Dan wordt het toch niet aantrekkelijk, dan wordt het gewoon saai.' (groepsgesprek 2havo, 11 april 2017).

Leerlingen beamen dat cijfers krijgen voor hen heel belangrijk is. Op de vraag of leerlingen de opdrachten doen omdat ze muziek willen leren of omdat ze een goed cijfer willen, antwoorden ze in koor: 'Goed cijfer!' (groepsgesprek 2havo, 11 april 2017). Bijzonder in een groepsgesprek is de conversatie met een leerling die vertelt dat als hij altijd zelf zou mogen kiezen wat hij mocht doen in de les, hij altijd 'op de trommel' zou zitten. Maar als hij uit de les mocht weggaan, dan zou hij weggaan. Gevraagd naar wat hij dan thuis zou doen als de les vervalt, zegt hij: 'Thuis heb ik ook de trommel, dus daar is altijd de trommel.'

Het is overigens van belang de antwoorden niet klakkeloos als 'waarheid' over te nemen, vooral niet in de groepsgesprekken. We kunnen bijvoorbeeld niet beoordelen of de kinderen die in koor 'Goed cijfer!' antwoorden dat doen omdat ze inderdaad extrinsiek in plaats van intrinsiek gemotiveerd worden of dat ze dat onder groepsdruk doen. Uit de observaties lijkt een behoorlijk aantal kinderen gemotiveerd aan het werk; waar die motivatie vandaan komt, moet je met andere middelen onderzoeken. Interessanter is het feit dát

ze en masse en direct roepen 'Goed cijfer!'. Blijkbaar resoneert de vraag met een onderscheid dat bij hen speelt: doe je iets omdat het moet voor school (cijfer) of omdat je het graag wil leren?

De zeven vuistregels in de praktijk van 't Hart

Lopen we de zeven vuistregels van idiocultureel muziekonderwijs langs, dan ontstaat het volgende beeld. De omgang met muziek (vuistregel 1) is gedragsgeoriënteerd: het gaat niet om muziekwerken of bijvoorbeeld maakprocessen, maar om concreet muzikaal gedrag, zoals spelen, zingen, luisteren of spreken. Wel ligt er een nadruk op het spelen van muziek, en ook de inrichting van het lokaal bevestigt dat.

Vooral het eerste deel van de les speelt door de keuzevrijheid in op de idiosyncratische muzikale persoon die de leerling is (vuistregel 2), maar binnen grenzen: de keuze is deels afhankelijk van het aanbod (al kunnen leerlingen ook eigen keuzes aandragen), niet altijd wordt de eerste keuze van de leerling gehonoreerd (bijvoorbeeld door gebrek aan specifieke instrumenten) en het verbod op expliciet taalgebruik in de les leidt ertoe dat sommigen niet hun eigen repertoire in de les kunnen inzetten.

De keuzevrijheid bevordert vermoedelijk aansluiting bij eerdere ervaringen (vuistregel 3) en de docent laat leerlingen bij de keuze van het onderwerp ook nadenken over wat ze al kunnen. Toch lijkt hier niet veel nadruk op te liggen. In de lessen is impliciet sprake van de drie functies van muziek: bevestigen, verbinden en reguleren (vuistregel 4). Muzikale subjectivering (vuistregel 5) is vooral aanwezig in het eerste deel van de les, terwijl het tweede deel eerder lijkt te mikken op socialisering door het inrichten van een neutraal muzikaal speelveld waarin leerlingen sociaal gestandaardiseerde vormen van musiceren (als individu leiding geven en als groep leiding ontvangen) oefenen.

De omgang met de spanning tussen socialisatie- en kwalificatiedoelen en het subjectiveringsdoel (vuistregel 6) blijft impliciet. Toch lijkt 't Hart hier nog winst te kunnen boeken: subjectivering lijkt deels ingevuld te worden als persoonsvorming eerder dan als subjectwording (zie IJsseling, 2016). Het gaat wellicht voor een deel ook om de vormgeving van het 'gelukke kind' in onderwijs, eerder dan om het 'verschijnen' van de leerling als subject. Overigens neemt 't Hart in zijn commentaar op de concepttekst van het onderzoeksrapport een ondubbelzinnige positie in: 'De subjectivering die hier het slachtoffer is van de normalisering, is dezelfde als die schelden toestaat en daarmee de hele sociale cohesie in gevaar brengt. Voor mij is het duidelijk dat de 'normalisering' meer voordelen heeft dan nadelen. (...) Dat leerlingen mij verwijten dat ze geen grove taal mogen gebruiken in hun muziek neem ik voor lief. Dat is mijn sturende rol.' (e-mail, 16 mei 2018). Het per definitie hoger waarderen van uitvoeren voor de klas dan voor de docent, is uit te leggen als het bevorderen van vooral dominante definities van muzikaliteit: musiceren telt meer naarmate het meer op het dominante

muzikale rolmodel in onze maatschappij, de (professionele) uitvoerende musicus, lijkt. Maar 't Hart geeft een ander argument voor de hogere waardering: leerlingen die dat durven, geven er blijk van dat hun zelfvertrouwen is gegroeid en dat is goed voor hun muzikale ontwikkeling ('Wat ik zie, is dat leerlingen opbloeien als ze zich vrij voelen om zich publiekelijk te presenteren'; e-mail, 7 februari 2017) en dat mag beloond worden.

Vuistregel 7 ten slotte beschrijft dat de muziekdocent de vormgever van ontwikkelingsgerichte muzikale interactieprocessen is. Dat is in de praktijk van 't Hart zeker zichtbaar, maar daarbij valt wel op dat de docent in de interactie met leerlingen tijdens het zelfstandig werken bijzonder terughoudend is. Zijn rol als vormgever komt vooral tot uiting in het vormgeven van condities waaronder de ontwikkeling van kinderen kan gedijen; hij heeft vertrouwen in de leerlingen dat zij dat ontwikkelingsproces voor een groot deel zelf kunnen sturen.

Conclusies

Antwoord op de onderzoeksvraag

Veel onderdelen van 't Harts imposante muziekonderwijspraktijk vertonen kenmerken van idiocultureel muziekonderwijs. In het onderzoeksrapport stelt Van der Meer (2018, p. 54) dat zijn onderwijs te karakteriseren is als 'een poging om idiocultureel muziekonderwijs vorm te geven binnen de context van een 'normale' Nederlandse middelbare school en tegen de achtergrond van krachtige normatieve ideeën over persoonsvorming in de wereld':

"t Hart schept een unieke leerwereld binnen zijn muziekles (...), gericht op twee zaken: autonome muzikale ontwikkeling van de leerling als individu, en opvoeden tot positief functionerend (muzikale) burger van de samenleving en de wereld. De nadruk op autonome muzikale ontwikkeling ligt in lijn met de ideeën over idiocultureel muziekonderwijs (...), en sluit aan op Biesta's idee van subjectivering. Tegelijkertijd geeft de nadruk op de ontwikkeling tot positief functionerend muzikaal burger ('persoonsvorming' in de termen van Ijsseling) ook een begrenzing daarin aan, die versterkt wordt door het systeem van vriendelijk orde houden. (...) Dit leidt tot een karakteristieke worsteling tussen, in Ijsselings woorden, de "frictie van de uniciteit" van subjectwording en de "wording van het gelukke kind" van de persoonsvorming. Deze worsteling lezen we terug in de reacties van leerlingen, die zich enerzijds serieus genomen voelen door een docent die ook zichzelf serieus neemt en trouw aan zichzelf is, anderzijds ook voelen dat ze moeten functioneren in een systeem dat niet het hunne is.'

Deze worsteling is feitelijk de kern van alle pedagogiek volgens pedagogoog Philippe Meirieu: het is de vertrouwde worsteling in het onderwijs tussen het principe van de opvoedbaarheid en dat van de vrijheid: ‘Dat is pedagogiek: de niet-reduceerbare tegenstellingen omarmen waaruit de “menselijke conditie” bestaat. Tegelijk een beperkende situatie creëren en een beroep doen op vrijheid. Het onderwijzen of de wil tot overdracht niet opgeven, maar in deze poging zelf een anticipatie op de vrijheid introduceren. (...) Dit soort inspanningen zijn verre van simpel (...). Ze vormen ook de enige richting om de uitdaging aan te gaan van de vorming tot volwaardige burger, die tegenwoordig actueler is dan ooit.’ (Meirieu, 2016, pp. 62-63).

‘t Hart zelf interpreteert deze worsteling ook als een worsteling tussen een systeem dat zwaar leunt op ideeën over opvoedbaarheid en dus op docentsturing, en hijzelf als docent die leerlinggestuurd onderwijs voorstaat. ‘Ik ervaar het onderwijs [in het algemeen] als in hoge mate docentgestuurd. Alle leerlingen die ik in de les kreeg, waren hierdoor in de loop van de tijd gevormd. Ik kreeg (...) leerlingen in mijn klas die gewend waren om alles met de paplepel ingegoten te krijgen in mijn les en begon (...) dan aan een proces om ze terug te leiden naar eigen initiatief. (...) Had ik geleefd in een tijd dat leerlinggestuurd onderwijs normaal was, dan had ik vermoedelijk minder reacties gekregen die lijken op: “moeten functioneren in een systeem dat niet het hunne is”’ (e-mail, 20 september 2019).

Ten slotte

Ons onderzoek heeft ons en Johan ‘t Hart gebracht wat wij wilden: het heeft ons denken over idiocultureel muziekonderwijs gescherpt en we hebben tegelijkertijd ‘t Hart vanuit die visie een spiegel kunnen voorhouden die hem hielp zijn muziekonderwijspraktijk verder te ontwikkelen. Wij waren onder de indruk van de diepgang waarmee hij onze vragen beantwoordde en de snelheid waarmee hij soms naar aanleiding van onze gedachtewisselingen kleine veranderingen aanbracht in zijn lesmateriaal of zijn websites.

Voor ons zijn de zeven vuistregels zoals we die gedurende dit onderzoek formuleerden, een belangrijke opbrengst. Tegelijkertijd zijn het ook niet meer dan vuistregels. Het is nog de vraag of we het denken in vuistregels überhaupt continueren in de verdere uitwerking van onze visie en of dat dan deze zeven moeten zijn.

Door dit onderzoek realiseerden we opnieuw het belang van een stevige doordenking van de relatie tussen subjectivering enerzijds en kwalificatie en socialisatie anderzijds. Dit onderscheid is ook op te vatten als een onderscheid tussen de reproductieve en kritische functie van onderwijs, of tussen acculturatieve en integratieve vormen van inclusie. Het kan leiden tot vragen over de impliciete machtswerking in ons onderwijs van dominante ‘vertogen’ in onze samenleving. Deze vragen zijn ook in het muziekveld van belang: is het aan het muziekonderwijs om leerlingen te socialiseren in bijvoorbeeld

het idee dat musiceren per definitie de dominante gedragsvorm is of dat musiceren draait om leiding geven en ontvangen? Aan deze debatten hopen we bij te dragen door de visie van idiocultureel muziekonderwijs te ontwikkelen.

Ten slotte bevestigde dit onderzoek voor ons opnieuw onze opinie dat onderzoek naar muziekonderwijs op dit moment van groot belang is en dat juist empirisch onderzoek ons over muziekpedagogische grondslagen inzichten met precisie en rijpheid kan verschaffen. Wij hadden ons onderzoek niet kunnen doen zonder de bereidheid van 't Hart ons intensief bij hem in de keuken te laten kijken. Dergelijk onderzoek is, in vergelijking met andere vormen van onderzoek, arbeidsintensief (dus duur) en tijdsintensief (dus langzaam). Grondslagendebatten zijn echter niet op een achternamiddag te voeren. En als we ze niet voeren, komen we de 'hardnekkige staat van milde crisis' waarmee dit artikel begon, niet te boven.

Evert Bisschop Boele

is lector kunsteducatie aan
het Kenniscentrum Kunst &
Samenleving van de Hanze-
hogeschool Groningen en
bijzonder hoogleraar Betekenis
van Cultuurparticipatie aan
de Erasmus School of History,
Culture & Communication van
de Erasmus Universiteit
Rotterdam.
E e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl

Kees van der Meer is onder-
zoeker van de Onderzoeksgroep
Kunsteducatie van het Kennis-
centrum Kunst & Samenleving
van de Hanzehogeschool
Groningen en docent bij de
opleiding Docent Muziek van
het Prins Claus Conservatorium
in Groningen.
E k.h.van.der.meer@pl.hanze.nl

Literatuur

Alheit, P. (2008). 'Biographizität' als Schlüsselkompetenz der Moderne. In S. Kirchhof & W. Schulz (Eds.), *Biographisch Lernen und Lehren* (pp. 15-28). Flensburg: Flensburg University Press.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm.

Bisschop Boele, E. (2012). Denken over muziek. *Kunstzone*, 11(7-8), 18-19.

Bisschop Boele, E. (2013a). From institutionalized musicality to idiosyncratic musickership. Calling a paradigm into question. In A. de Vugt, & I. Malmberg (Eds.), *European Perspectives on Music Education 2 - Artistry* (pp. 47-61). Rum bei Innsbruck: Helbling.

Bisschop Boele, E. (2013b). Het vak muziek in het creatieve tijdperk. *Cultuur+Educatie*, 13(38), 86-104.

Bisschop Boele, E. (2013c). *Musicking in Groningen. Towards a grounded theory of the uses and functions of music in a modern western society*. Delft: Eburon. Dissertation Georg-August-Universität Göttingen.

Bisschop Boele, E. (2015a). Towards idiocultural music education. An alternative vision for Dutch music education in the 21st century. In N. Eger & A. Klinge (Eds.), *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen: Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung* (pp. 85-94). Bochum: Projektverlag.

Bisschop Boele, E. (2015b). Jouw muziek, mijn muziek? Hoe muziek op school weer relevant kan worden. *Kunstzone*, 14(4), 52-53.

Bisschop Boele, E. (2016). Over het belang van een inclusief muzikaal wereldbeeld. In T. de Baets, & A. de Vugt (Eds.), *Muziekpedagogiek in beweging: Verdieping of verbreding?* (pp. 69-81). Haverlee: Euprint.

Bisschop Boele, E. (2018a). Enter the specialists: The power of dominant discourse in Dutch music education. *KuBi Online*, www.kubi-online.de/artikel/enter-the-specialists-the-power-of-dominant-discourse-dutch-music-education, geraadpleegd 20 september 2019.

Bisschop Boele, E. (2018b). Etnografisch onderzoek: het perspectief van de ander. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 85-93.

Cavicchi, D. (2009). My music, their music, and the irrelevance of music education. In T. A. Regelski, & J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (pp. 97-107). New York, NY: Springer.

Clarke, E. F. (2005). *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford: Oxford University Press.

Crafts, S., Cavicchi, M., & Keil, G. (Eds.) (1993). *My music*. Hanover: Wesleyan University Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.

Groenendijk, T., & Heijnen, E. (2018). *Transdisciplinaire ontwerplabs. Een ontwerponderzoek naar lesmateriaal op het snijvlak van kunst, wetenschap en technologie*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. Inaugurale rede Universiteit Utrecht.

- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunst-educatie* (pp. 8-35). (Cultuur+Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ijsseling, H. (2016, 9 oktober). Spraakverwarring rond persoonsvorming en subjectwording. <https://onderzoekonderwijs.net/2016/10/09/spraakverwarring-rond-persoonsvorming-en-subjectwording/>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London/New York: Routledge.
- Lutters, J. (2015). Research-based art. Een nieuwe grondslag voor een opleiding tot artist educator. *Cultuur+ Educatie*, 15(43), 63-70.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Van der Meer, K. (2018). *De wereld van 't Hart. Een case-study van de lespraktijk van Johan 't Hart*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Van Gool, R. (2019, 21 augustus). Achter gesloten deuren is het niet stil. *De Groene Amsterdammer* 143(34).
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Heusden, B., Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur²: Basis voor cultuur-onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool. Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Bussum: Coutinho.
- Withagen, R., De Poel, H. J., Araújo, D., & Pepping, G. (2012). Affordances can invite behaviour: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250-258.

Paarsgewijs beoordelen van portfolio's beeldende vorming

Hugo Gitsels, Marjolein van Eck en Hans Kuhlemeier

Wat is de beste manier om de portfolio's met beeldend werk van vmbo-leerlingen voor hun Centraal Praktisch Examen (CPE) te beoordelen? Cito-onderzoekers Hugo Gitsels, Marjolein van Eck en Hans Kuhlemeier vergeleken de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van paarsgewijs beoordelen met globaal beoordelen en een rubricmodel. In dit artikel beschrijven ze hun bevindingen.

Tussen 2014 en 2016 zijn in een reeks onderzoeken binnen Cito verschillende beoordelingsvormen voor portfolio's vergeleken, zoals het huidige, globale beoordelingsmodel van het CPE vmbo voor beeldende vorming (BV) en beoordeling met een analytisch rubricmodel. Ook zijn de verschillen tussen beoordeling van fysieke en gedigitaliseerde portfolio's onderzocht (Gitsels, Knüppe-Hüsken, Van Beukering, & Kuhlemeier, 2014). Daarnaast is er een literatuurstudie gedaan naar voor- en nadelen van verschillende vormen van beoordeling van beeldend werk (Copini, Van Beukering, & Gitsels, 2016): de holistische of globale benadering, de analytische aanpak en het beoordelen met (visuele) prestatieankers.

Uit deze onderzoeken kwam naar voren dat elke vorm (globaal, analytisch, fysiek en digitaal) eigen voor- en nadelen kent. Vaak gaat het om een spanningsveld tussen validiteit (en efficiëntie) enerzijds en betrouwbaarheid en transparantie anderzijds. In 2017 is daarom een nieuwe beoordelingsvorm onderzocht: paarsgewijs beoordelen van portfolio's. Alvorens nader in te gaan op dit onderzoek beschrijven we eerst de voor- en nadelen van de oudere beoordelingsvormen.

Voor- en nadelen oudere beoordelingsvormen

De globale beoordeling van fysieke portfolio's biedt ruimte aan beoordelaars om alle relevante criteria mee te nemen. De keerzijde is dat niet inzichtelijk is op welke criteria iemand beoordeelt, waardoor de mogelijkheid ontstaat dat niet alle scores op dezelfde gronden zijn gebaseerd (Van Berkel & Bax, 2006).

Het beoordelen van de fysieke werken biedt alle gelegenheid om de schetsen, studies en eindwerkstukken volledig te bestuderen (van afstand, in detail en vanuit verschillende gezichtshoeken). Daar staat tegenover dat deze vorm van beoordelen praktische beperkingen met zich meebrengt die beoordelaarseffecten, zoals normverschuiving in de hand kunnen werken. Bekend is dat beoordelaars geneigd zijn de strengheid van hun beoordelingen aan te passen aan het gemiddelde prestatieniveau van een groep leerlingen.

Het beoordelen volgens gedetailleerde analytische of rubricmodellen maakt de beoordelingscriteria inzichtelijk en zorgt er (in theorie) voor dat alle scores op dezelfde gronden zijn gebaseerd. Ook zorgt het ervoor dat alle relevante aspecten worden meegenomen (Van Berkel & Bax, 2006). Het nadeel is dat het een tijdrovende klus is (Kimbell, 2007) en dat de beoordelaar alleen van tevoren vastgestelde criteria kan meenemen (Van Berkel & Bax, 2006; Van Daal, Lesterhuis, Coertjens, Donche, & De Maeyer, 2016). Ook zijn er kanttekeningen te plaatsen bij de mate waarin beoordelaars eenzelfde interpretatie hebben van de criteria uit het model (Van Daal et al., 2016; Straetmans 2015).

Digitaal beoordelen heeft verschillende voordelen: digitale portfolio's van beeldend werk zijn beter hanteerbaar, waardoor de beoordeling minder tijdrovend is. Ze zijn snel en eenvoudig naast elkaar te zetten, waardoor ze beter

te vergelijken zijn (Dorn & Sabol, 2006). Deze voordelen kunnen helpen om beoordelingseffecten, waaronder de al genoemde normverschuiving, tegen te gaan. Voor het CPE vmbo BV zouden gedigitaliseerde portfolio's in wisselende, niet klas- of schoolgebonden samenstellingen gepresenteerd en beoordeeld kunnen worden (Gitsels et al., 2014).

Uit het onderzoek naar het CPE vmbo BV (Gitsels et al., 2014) bleek dat scores via een gedetailleerd rubricmodel lager uitvallen dan met een globaal model. Ook bleek het gebruik van zo'n rubricmodel een hogere inter-beoordelaars-overeenstemming op te leveren. De Cito-onderzoekers zagen geen verschillen in scores tussen een beoordeling van fysieke en digitale portfolio's. Uit eerder onderzoek (Dorn & Sabol, 2006) bleek dat de scores bij digitale portfolio's consistent zijn met die bij fysiek werk. Ook bleek de beoordelaarsovereenstemming in beide gevallen acceptabel, waarbij de beoordeling van fysiek werk iets meer overeenstemming liet zien.

Paarsgewijs beoordelen

Paarsgewijs beoordelen zou een alternatief kunnen vormen voor de eerdere onderzochte vormen van beoordelen voor het CPE vmbo BV. De methode van paarsgewijs beoordelen werd in 1995 geïntroduceerd door Pollitt en Murray en is gebaseerd op Thurstones wet van vergelijkend oordelen (Lesterhuis, Verhavert, Coertjens, Donche, & De Maeyer, 2017). Uitgangspunt van deze wet is dat een object of een representatie (bijvoorbeeld een essay of kunstwerk) een psychologische indruk maakt op de beschouwer (of beoordelaar) en dat deze indruk per moment kan wisselen. Dit betekent dat ook het oordeel per moment kan verschillen. Thurstone (in Verhavert, De Maeyer, Donche, & Coertjens, 2017) nam aan dat de psychologische indruk niet direct waarneembaar is en dat als objecten geordend kunnen worden op basis van een bepaald kenmerk, deze ordening de psychologische indruk zou volgen. Daarom is deze indruk alleen te meten door een beoordelaar te vragen om twee objecten te vergelijken en te laten bepalen welke het beste is, gelet op een bepaald kenmerk.

Bij paarsgewijs beoordelen krijgt de beoordelaar telkens nieuwe paren voorgelegd. Niet elke beoordelaar hoeft elke vergelijking te maken en niet alle vergelijkingen hoeven te worden gemaakt, zolang elk portfolio maar hetzelfde aantal keer is beoordeeld (Lesterhuis et al., 2017). Uiteindelijk kan op basis van alle beoordelingen een rangordening van de portfolio's worden gemaakt. Paarsgewijs beoordelen is relatief in plaats van absoluut. Er is geen absolute schaal (een beoordelingsmodel) op basis waarvan het portfolio wordt beoordeeld.

Bij complexe taken is de betrouwbaarheid van paarsgewijs beoordelen hoger dan die van het toekennen van scores (Thurstone, in Verhavert et al., 2017). Maar die betrouwbaarheid is sterk afhankelijk van het aantal vergelijkingen waarin een portfolio is betrokken. Uit eerder onderzoek kwamen de volgende

resultaten naar voren: vanaf negen vergelijkingen kwam de betrouwbaarheid uit op .70 of hoger, bij zeventien tot twintig vergelijkingen tussen .80 en .90 en voor een betrouwbaarheid van .98 waren maar liefst 69 vergelijkingen nodig (Lesterhuis et al., 2017). Vanwege het grote aantal benodigde beoordelingen geldt de methode al vanaf het ontstaan als inefficiënt (Verhavert et al., 2017). Maar in vergelijking met het scoren van tal van deelaspecten wordt de methode juist wel als efficiënt bestempeld (Kimbell, 2007). Paarsgewijs oordelen kan snel en intuïtief geschieden en is daardoor minder tijdrovend (Lesterhuis et al., 2017).

De belangrijkste reden om voor paarsgewijs vergelijken te kiezen is de veronderstelde validiteit van deze methode. Alastair Pollitt (2009, p. 2) noemt het een veel natuurlijker en directere wijze van beoordelen: 'What could be more valid than judging that one piece of work is more creative than another? Or more effective? Or just better? And if many judges agree that the same one is better, isn't that the best evidence for validity we could ask for?' Vooraf opgestelde beoordelingscriteria, zoals bij een analytische beoordeling, kunnen beperkend werken en de beoordeling reductionistisch maken. Dit geldt zeker voor creatieve opdrachten waarbij de uitkomsten 'open' en moeilijk te voorspellen zijn. Hierdoor kan de validiteit in gevaar komen en daarmee ook de betrouwbaarheid (Lesterhuis et al., 2017).

Opzet van het onderzoek

Onderzoeksvragen

In ons onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

1. Welke betrouwbaarheid levert paarsgewijs beoordelen op voor het CPE vmbo BV? En hoe verhoudt deze betrouwbaarheid zich tot de beoordeling volgens het huidige en het rubricmodel?
2. In hoeverre zijn de scores van (digitaal) paarsgewijs beoordelen vergelijkbaar met de (fysieke) beoordeling volgens het huidige en het rubricmodel?
3. Wat zijn voor beoordelaars doorslaggevende criteria in hun afweging bij het paarsgewijs beoordelen?
4. Hoe ervaren beoordelaars de methode van paarsgewijs beoordelen?

Op basis van eerder onderzoek (Lesterhuis et al., 2017) verwachtten we dat de betrouwbaarheid (alpha/SSR) hoger uitvalt dan bij de huidige beoordeling. We gingen daarbij uit van zeventien tot twintig inschattingen per representatie (dat wil zeggen een set van twee portfolio's) in het experiment paarsgewijs beoordelen. Verder verwachtten we op basis van onderzoek van Dorn en Sabol (2006) dat scores bij digitale portfolio's consistent zijn met die bij fysiek werk.

Het was moeilijk om op voorhand de door beoordelaars genoemde relevante criteria in te schatten. Uit de literatuur blijkt dat een veelheid aan criteria een rol speelt bij de beoordeling van beeldend werk, hoewel deze wel terug te brengen zijn tot een beperkt aantal dimensies. Groenendijk, Damen, Haanstra en Van Boxtel (2015) onderscheiden in totaal elf dimensies, waarbij de volgende het vaakst voorkomen in beoordelingsmodellen: originaliteit/creativiteit, beeldaspecten, onderzoek/experiment, techniek, concept/idee en zelfreflectie. Gezien de centrale opdrachtstelling van het CPE vmbo BV, met het accent op proces (onderzoek en reflectie) én product (uitvoering) was onze verwachting dat beoordelaars vooral criteria zouden noemen voor de dimensies onderzoek/experiment, originaliteit/creativiteit en techniek.

Ten slotte verwachtten we dat de beoordelaars de methode als passend (valide) beoordelen, maar misschien ook als arbeidsintensief (op basis van Verhavert et al., 2017; Politt, 2009).

Keuze voor tool

Voor de uitvoering van het experiment zijn verschillende aanbieders van tools voor paarsgewijs beoordelen vergeleken. We kozen uiteindelijk voor de tool van D-Pac vanwege de gebruiksvriendelijkheid ervan. Bovendien bood deze tool ruimte aan beoordelaars om hun keuze kort toe te lichten, wat voor beantwoording van onze de derde onderzoeksvraag van belang was.

Selectie portfolio's en beoordelaars

In ons experiment betrokken we dezelfde 45 portfolio's als in ons eerdere onderzoek (Gitsels et al., 2014). Hiervoor zijn destijds twaalf scholen benaderd met het verzoek portfolio's – en de daaraan toegekende scores – van het CPE vmbo BV 2012 te leveren.

Aan het experiment deden zeventien beoordelaars mee. Het betrof docenten die werden geworven via de website van Digischool in de Vakcommunity beeldende vakken. Ook stuurden we een e-mail aan docenten beeldende vorming uit het adressenbestand van Cito. In totaal hebben we zo'n driehonderd docenten benaderd. Voorwaarden om deel te nemen waren een ruime ervaring als beoordelaar van beeldend werk van leerlingen in het voortgezet onderwijs en bekendheid met het CPE vmbo BV.

De beoordelingssessie

In de digitale tool kregen de beoordelaars allereerst de opdracht getoond behorende bij het CPE vmbo BV uit 2012. Deze opdracht konden ze tijdens het beoordelen nog eens teruglezen. Daarnaast wezen we de beoordelaars erop dat ze in de beoordeling de volgende fases uit de opdracht dienden te betrekken: oriënteren, onderzoeken, vaststellen en uitvoeren.

Elk portfolio bestond uit een pdf-bestand met foto's van het beeldend werk van leerlingen: schetsen, studies, proefjes en eindwerkstukken, aangevuld met de door de leerlingen ingevulde opdrachtboekjes.

Elke beoordelaar diende dertig vergelijkingen uit te voeren, hiervoor hadden zij een maand de tijd. Ze konden de beoordeling gespreid uitvoeren. Behalve het kiezen van de beste uit twee portfolio's dienden ze bij elke vergelijking aan te geven wat het doorslaggevend criterium was om het ene portfolio boven de andere te verkiezen. De toewijzing van portfolio's gebeurde automatisch en aselekt en was zo georganiseerd dat elke portfolio uiteindelijk in evenveel vergelijkingen werd betrokken.

Na afloop van de beoordelingssessie werd de beoordelaars per e-mail gevraagd naar hun ervaring van het experiment en deze wijze van beoordelen.

Uitkomsten van het onderzoek

Aantal beoordelingen

Uiteindelijk zijn 44 van de 45 portfolio's betrokken, één portfolio bleek incompleet en viel om die reden uit. Zeventien beoordelaars traden aan, maar niet allemaal voltooiden ze de volledige sessie van dertig vergelijkingen. Uiteindelijk zijn er 423 vergelijkingen voorgelegd en hebben er 417 beoordelingen plaatsgevonden. Dit betekent dat elke beoordelaar gemiddeld 24,5 beoordeling heeft uitgevoerd.

Betrouwbaarheid

De beoordelingen zijn geanalyseerd volgens het Bradley-Terry-Luce model dat resulteert in een logit schatting voor de portfolio's. De Scale Separation Reliability (SSR) van Rasch (ook bekend als Rasch alpha) wordt gerapporteerd als maat voor de betrouwbaarheid. De SSR kan binnen de methode van paarsgewijs beoordelen dienen als maat voor de interne consistentie en betrouwbaarheid, en als maat voor de inter-beoordelaarsovereenstemming (Verhavert et al., 2017). De SSR werd in dit experiment geschat op 0,76. Gedurende het experiment zijn ook tussentijdse SSR-waarden genoteerd. In tabel 1 zijn deze weergegeven.

Tabel 1. SSR-waarden tijdens het experiment

| Aantal beoordelingen | SSR |
|----------------------|-------------|
| 240 | 0,68 |
| 286 | 0,70 |
| 380 | 0,73 |
| 417 | 0,76 |

Vergelijken we deze uitkomst met de geschatte interne betrouwbaarheid van het CPE vmbo BV uit 2012, 0,59 (Cronbachs alpha, Examenverslag (Cito, 2012)), dan zien we dat beoordelen volgens paarsgewijs beoordelen hoger uitkomt, dus betrouwbaarder is.

Qua beoordelaarsovereenstemming zit paarsgewijs beoordelen tussen het huidige beoordelingsmodel (ICC 0,60) en het rubricmodel (ICC 0,83) (Gitsels et al., 2014).

Een kritische kanttekening die we hierbij moeten maken, is dat de opzet van de beoordeling in deze onderzoeken verschilt: per portfolio geldt een verschillend aantal beoordelingen en dat leidt tot verschillen in betrouwbaarheid. Zo is de betrouwbaarheid van 0,60 bij het huidige beoordelingsmodel gebaseerd op twee beoordelingen per portfolio. De betrouwbaarheid van 0,83 bij het rubricmodel is eveneens gebaseerd op twee beoordelingen per portfolio. De digitale beoordeling van het rubricmodel (ICC 0,92) is gebaseerd op negen à tien beoordelingen per portfolio (Gitsels et al., 2014). Bij het paarsgewijs beoordelen was sprake van 417 beoordelingen. Bij elk van deze beoordelingen waren telkens twee portfolio's betrokken. Er is dus 834 keer een portfolio beoordeeld en er waren 44 portfolio's in totaal, gemiddeld is elk portfolio negentien keer beoordeeld.

Correlatie van scores

Om uitspraken te kunnen doen over de vergelijkbaarheid van scores bij paarsgewijs (digitaal) beoordelen, het rubricmodel en de huidige vorm van (fysiek) beoordelen bij het CPE vmbo BV hebben we de correlaties tussen de totaalscore per leerling van de drie beoordelingsmethoden berekend (zie tabel 2). Deze geven weer in hoeverre de drie methoden kandidaten op dezelfde wijze ordenen van laag naar hoog vaardig.

Als scores zijn de percentages van de maximumscore gebruikt zoals toegekend aan de portfolio's in het onderzoek uit 2014 volgens het huidige en het rubricmodel. Deze maximumscore kwam tot stand door de toegekende deelscores per onderdeel bij elkaar op te tellen. Voor de scores bij paarsgewijs beoordelen is uitgegaan van de gerapporteerde latente vaardigheidscores.

Tabel 2. De correlaties tussen de totaalscore per kandidaat

| | Score huidig | Score rubric | Score paarsgewijs |
|-------------------|--------------|--------------|-------------------|
| Score huidig | 1 | 0,739 | 0,96 |
| Score rubric | 0,739 | 1 | 0,672 |
| Score paarsgewijs | 0,96 | 0,672 | 1 |

Uit de tabel is af te lezen dat de correlatie tussen scores met het rubricmodel en paarsgewijs beoordelen 0,67 bedraagt. Voor het huidige model en paarsgewijs beoordelen bedraagt deze 0,96. Deze correlaties zijn respectievelijk middelmatig en zeer hoog te noemen. De gevonden correlaties zijn significant op 1%-niveau.

Gehanteerde criteria

Beoordelaars dienden bij elke vergelijking het doorslaggevend criterium te vermelden. Om hierover uitspraken te kunnen doen is op de notities van de beoordelaars een inhoudsanalyse uitgevoerd. We hebben deze gecodeerd naar de al eerder genoemde dimensies: originaliteit/creativiteit, beeldaspecten, onderzoek/experiment, techniek, concept/idee en zelfreflectie (Groenendijk et al., 2015).

Beoordelaars noteerden vaak meer criteria, ondanks de opdracht om alleen het doorslaggevende criterium te noteren (zie tabel 3).

Tabel 3. Het aantal notities van beoordelaars per dimensie

| Dimensie | Aantal notities | Percentage |
|-------------------------------------|------------------------|-------------------|
| Originaliteit/creativiteit | 74 | 13% |
| Beeldaspecten (in het eindwerkstuk) | 141 | 25% |
| Onderzoek/experiment (proces) | 264 | 48% |
| Techniek | 27 | 5% |
| Concept/idee | 19 | 3% |
| Zelfreflectie | 18 | 3% |
| Overig | 12 | 2% |
| Totaal | 555 | 100% |

Bij bijna de helft van alle beslissingen was een criterium uit de dimensie onderzoek/experiment (proces) doorslaggevend. In negatieve formuleringen gebruikten beoordelaars de volgende kwalificaties: 'oppervlakkig onderzoek', 'mager proces', 'beperkt onderzoek', 'veilige keuzes', 'proces ontbreekt' en 'weinig ontwikkeling'. Positieve kwalificaties en criteria waren onder meer: 'meer technisch en vormgevend onderzoek', 'variërend', 'betere schetsen', 'ijverig', 'diepgaand', 'interessant proces', 'durf' en 'doelgericht'.

In een kwart van de gevallen was een criterium uit de dimensie beeldaspecten (in het eindwerkstuk) doorslaggevend. In deze dimensie gebruikten beoordelaars overwegend positieve kwalificaties, zoals: 'beeldend technisch interessant', 'aspecten kloppen', 'sterk beeld', 'meer ruimtelijkheid', 'interessant geschilder[d] (gevarieerder in techniek en compositie en afwisseling van motieven)', 'bewuste toepassing beeldaspecten' en 'beeldende aspecten als kleur, ruimte en uitsnede zijn op originele en sterke wijze toegepast'.

In ruim tien procent van de gevallen ging het om de dimensie originaliteit/creativiteit. Beoordelaars gebruikten vaak termen als 'spannend' en 'origineel' of, in negatieve formuleringen, ' cliché' of 'voorspelbaar'.

Vergelijken we deze uitkomsten met de mate waarin onderdelen uit het beoordelingsmodel van het CPE gewicht in de schaal leggen, dan zien we in grote lijnen overeenkomsten. Zo bepaalt het onderdeel 'Uitvoeren werkstuk' voor 50 procent de totaalscore in het huidige beoordelingsmodel. Bij paarsgewijs beoordelen wordt 43 procent van de uitkomst bepaald door de hiermee corresponderende dimensies originaliteit/creativiteit, beeldaspecten (in het eindwerkstuk) en techniek.

In het huidige beoordelingsmodel vallen de volgende onderdelen onder de dimensie onderzoek: oriënteren, beeldend onderzoeken en vaststellen ontwerp. Samen bepalen deze onderdelen 28 procent van de totaalscore. Bij paarsgewijs is dat 48 procent en lijkt onderzoek dus een grotere rol te hebben in het geheel.

Ervaringen van beoordelaars

Ervaringen van beoordelaars zijn per e-mail geïnventariseerd. Alle beoordelaars ontvingen na afloop een standaardmail met de vraag hoe ze het experiment hadden ervaren. Daarbij vroegen we hoeveel tijd iemand had geïnvesteerd en hoe zij het paarsgewijs beoordelen als methode vonden. Ook tijdens het proces van beoordelen bereikten ons soms berichten van beoordelaars. Opmerkingen uit deze e-mails hebben we meegenomen in het totaal.

Uit alle reacties bleek dat ruim de helft van de beoordelaars de tijdsinvestering fors vond. Dit is in lijn met de bevindingen uit eerder onderzoek waarin de inefficiëntie van de methode wordt benoemd (Verhavert et al., 2017). De tool hield de geïnvesteerde tijd automatisch bij en kwam per beoordelaar uit op gemiddeld zo'n elf uur. Dit betreft de brutotijd, de tijd dat een sessie actief was. Hierbij is dus geen rekening gehouden met de mogelijkheid dat de beoordelaar de tool open liet staan, maar niet actief aan het beoordelen was. Op basis van de mediaan gaf de beheerder van de tool een schatting van de actief geïnvesteerde tijd. De meest voorkomende tijdsinvestering per vergelijking is twee minuten en 45 seconden. Uitgaande van deze tijdsinvestering voor alle 24,5 beoordelingen van een beoordelaar bedraagt de geïnvesteerde tijd per beoordelaar 67 minuten. In de reactie achteraf zeiden beoordelaars gemiddeld zo'n tweeëneenhalf tot drie uur bezig te zijn geweest. Dit komt neer op afgerond zeven minuten per beoordeling.

Daarnaast maakten enkele beoordelaars een opmerking over verschillen in ordening in de portfolio's. Om de beoordeling te optimaliseren zou het goed zijn als alle pdf's op een gelijke wijze zijn geordend en allemaal compleet zijn, zo merkten ze op. Het betrof hier verschillen in ordening van de opgavenboekjes, waarin de leerlingen hun proces bewaken en keuzes verantwoorden.

De beoordelingstool vond men prettig werken en zeer gebruiksvriendelijk. Over de methode van het paarsgewijs beoordelen toonden de beoordelaars zich positief, ze noemden deze 'geschikt' en 'interessant'.

Samenvatting, interpretatie en kanttekeningen

Hieronder vatten we per onderzoeksvraag de resultaten samen.

1. Welke betrouwbaarheid levert paarsgewijs beoordelen op voor het CPE vmbo BV? En hoe verhoudt deze betrouwbaarheid zich tot de beoordeling volgens het huidige en het rubricmodel?
De betrouwbaarheid van paarsgewijs beoordelen in dit onderzoek werd geschat op 0,76. Dat is hoger dan de geschatte interne betrouwbaarheid van het CPE vmbo BV uit 2012 (0,59). Qua beoordelaarsovereenstemming zit paarsgewijs beoordelen tussen het huidige model (0,60) en het rubricmodel (0,83) in. Hierbij dient opgemerkt te worden dat per methode het aantal beoordelingen per portfolio verschilt en dit is van invloed op de betrouwbaarheid.
2. In hoeverre zijn de scores van (digitaal) paarsgewijs beoordelen vergelijkbaar met de (fysieke) beoordeling volgens het huidige en het rubricmodel?
De correlatie tussen scores met het rubricmodel en paarsgewijs beoordelen is matig (0,67) en zeer hoog voor het huidige model en paarsgewijs beoordelen (0,96).
Een verklaring voor deze zeer hoge correlatie is dat in beide gevallen de beoordeling niet geschiedt volgens gespecificeerde criteria. Er is dus een vergelijkbare wijze van (globaal) beoordelen, terwijl het rubricmodel juist analytisch is. Overigens leidt het verschil in conditie (digitaal of fysiek) in dit geval nauwelijks tot verschillen in scores.
Een mogelijke verklaring voor de lagere correlatie tussen paarsgewijs beoordelen en het rubricmodel is de verschillende mate waarin iemand onderdelen of dimensies meeweegt in de beoordeling. Bij rubrics moet de beoordelaar alle opgegeven onderdelen meewegen, bij paarsgewijs beoordelen is hij daarin vrij en blijken beoordelaars zich hoofdzakelijk te richten op drie dimensies.

3. Wat zijn voor beoordelaars doorslaggevende criteria in hun afweging bij het paarsgewijs beoordelen?

Bij bijna de helft van alle beslissingen was een criterium uit de dimensie onderzoek/experiment (proces) doorslaggevend. De volgende criteria werden daarbij gehanteerd: diepgang, breedte, variatie, durf, doelmatigheid en ontwikkeling.

In een kwart van de gevallen was een criterium uit de dimensie beeldaspecten (in het eindwerkstuk) doorslaggevend. Beoordelaars spraken hier vooral in algemene zin over het wel of niet geslaagd toepassen van beeldende aspecten (kloppend, sterke toepassing, bewust gebruik, originele toepassing van beeldaspecten). In iets meer dan tien procent van de gevallen ging het om een criterium in de dimensie originaliteit/creativiteit, met termen als 'spannend' en 'origineel' of juist 'cliché' of 'voorspelbaar'.

Er zijn grote inhoudelijke overeenkomsten met de beoordelingen volgens het huidige model. Alleen de dimensie onderzoek lijkt bij paarsgewijs beoordelen een grotere rol te spelen.

4. Hoe ervaren beoordelaars de methode van paarsgewijs beoordelen?
De beoordelaars vonden de tijdsinvestering fors. Op basis van de door hen gerapporteerde tijdsinvestering vergde de beoordeling (van een duo) gemiddeld zeven minuten. Omdat voor voldoende betrouwbaarheid een substantieel aantal beoordelingen nodig is, blijkt de methode van paarsgewijs beoordelen arbeidsintensief. Ter vergelijking: bij de reguliere afname en beoordeling van het CPE vmbo BV zijn per school twee beoordelaars actief. Voor de portfolio's in de dataset van het experiment (afkomstig van vier scholen) waren dat in totaal acht beoordelaars. Voor het experiment paarsgewijs beoordelen was het betrokken aantal beoordelaars twee keer zo groot.

De beoordelingstool vond men prettig werken en de methode van het paarsgewijs beoordelen werd 'geschikt' en 'interessant' genoemd.

Al met al mogen we concluderen dat de methode van paarsgewijs beoordelen, inclusief een kort commentaar of motivatie voor de beslissing, perspectief biedt voor de toekomst. Het commentaar bij de beslissing is wellicht ook in te zetten voor formatieve evaluatie. Op dit punt is verder onderzoek nodig: hoe dient een beoordelaar commentaar te geven, zodat dit bruikbare feedback is voor leerlingen? En wat is het effect van deze feedback op een volgende prestatie? Daarnaast verdient het aanbeveling te onderzoeken hoe de tijdsinvestering bij het paarsgewijs beoordelen zich precies verhoudt tot die bij het beoordelen met een globaal en/of analytisch model.

Hugo Gitsels en Marjolein van Eck werken als toetsdeskundige bij Cito.
E Hugo.Gitsels@cito.nl

Hans Kuhlemeier werkt als onderzoeker bij de afdeling psychometrisch onderzoek van Cito.

Literatuur

- Cito. (2012). *Examenverslag vmbo gl/tl, beeldende vakken*. www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/examenverslagen/oude_verslagen, geraadpleegd op 22 augustus 2019.
- Copini, H., Van Beukering, A., & Gitsels, H. (2016). *Rapport beoordeling Centraal Praktisch Eindexamen – vmbo Beeldend*. Ongepubliceerd onderzoeksverslag Cito.
- Dorn, C. M., & Sabol, F. R. (2006). The effectiveness and use of digital portfolios for the assessment of art performances in selected secondary schools. *Studies in Art Education*, 47(4), 344-362.
- Gitsels, H., Knüppe-Hüsken, M., Van Beukering, A., & Kuhlemeier, H. (2014). Maken en meten: de beoordeling van het CPE beeldende vakken vmbo. *Cultuur+Educatie*, 14(41), 26-42.
- Groenendijk, T., Damen, M-L., Haanstra, F., & Van Boxtel, C. (2015). *Assessment in kunsteducatie*. Eindrapport NWO Review studie 411-12-228.
- Kimbell, R. (2007). E-assessment in Project e-scape. *Design and Technology Education*, 12(2), 66-76.
- Lesterhuis, M., Verhavert, S., Coertjens, L., Donche, V., & De Maeyer, S. (2017). Comparative judgement as a promising alternative to score competences. In E. Cano, & G. Ion (Eds.), *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement* (pp. 119-138). Hershey, PA: IGI Global.
- Pollitt, A. (2009). *Abolishing marksism and rescuing validity*. Paper presented at the IAEA Conference, Brisbane, Australia.
- Straetmans, G. J. J. M. (2015). Gaan rubrics ons helpen om beter te beoordelen? *Examens*, (4), 20-25.
- Van Berkel, H., & Bax, A. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Daal, T., Lesterhuis, M., Coertjens, L., Donche, V., & De Maeyer, S. (2016). Validity of comparative judgement to assess academic writing: examining implications of its holistic character and building on a shared consensus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 59-74.
- Verhavert, S., De Maeyer, S., Donche, V., & Coertjens, L. (2017). Scale separation reliability: What does it mean in the context of comparative judgment? *Applied Psychological Measurement*, 42(6), 428-445.

'Jij & de Gouden Eeuw': een brede evaluatie van museumleren

Mark Schep, Sophia Braumann en Carla van Boxtel

Museumbezoeken zijn gangbare buitenschoolse activiteiten. Maar wat steken leerlingen daar precies van op? Mark Schep, Sophia Braumann en Carla van Boxtel beschrijven in dit artikel hun evaluatieonderzoek naar *Jij & de Gouden Eeuw*, een educatief programma van het Rijksmuseum voor basisscholen. Hun onderzoek onderscheidt zich door een holistische benadering waarin alle leeruitkomsten in samenhang bekeken zijn.

Excursies naar musea zijn voor scholen gebruikelijk om het formele leren in het klaslokaal af te wisselen met buitenschoolse educatieve activiteiten. In de ideale situatie bereiden leraren museumbezoeken in de klas voor en reflecteren ze naderhand op het bezoek zodat een samenhangend museum-project ontstaat (Falk & Dierking, 2013).

Hoe gangbaar dit soort museumbezoeken in de hele wereld ook zijn, is er nog weinig onderzoek naar de waarde ervan. De beschikbare studies richten zich voornamelijk op het onderzoeken van één type educatieve activiteit en leeruitkomst en minder op verschillende soorten leeruitkomsten en hoe deze op elkaar inwerken (Andre, Durksen, & Volman, 2017; Hooper-Greenhill & Moussouri, 2000). Met dit artikel willen we een bijdrage leveren aan onderzoek naar leren in musea vanuit een holistische benadering. En daarmee bedoelen we een benadering waarin aandacht is voor de breedte aan leeruitkomsten van een educatief museumprogramma, voor relaties tussen die uitkomsten en tussen verschillende componenten van het programma en leeruitkomsten (Brandl & Mandel, 2018).

Het programma *Jij & de Gouden Eeuw* van het Rijksmuseum Amsterdam dient als casus. Dit is een museaal programma voor leerlingen uit groep 6, 7 en 8 en bestaat uit diverse educatieve activiteiten op verschillende locaties: op school, op zaal in het museum en in een speciaal voor dit programma ontworpen ruimte in de Teekenschool van het Rijksmuseum. We onderzoeken hoe leerlingen het museumbezoek en hun rol in het toneelstuk ervaren, de opgedane historische kennis en hun waardering van het erfgoed van de 'Gouden Eeuw'. Alvorens in te zoomen op onze casus bespreken we eerst enkele studies naar effecten van een museumbezoek.

Onderzoek naar museumlernen

Over het leren in musea bestaan grote claims die niet altijd onderbouwd zijn met onderzoek. Om de leereffecten zoals we die uit onderzoek kennen te structureren gebruiken we de indeling van Schep, Van Boxtel en Noordegraaf (2018): (1) affectief, (2) attitude (3) identiteit, (4) kennis en begrip, en (5) vaardigheden. Per categorie beschrijven we één of twee studies, waarbij we ons hoofdzakelijk richten op studies met leerlingen als participanten.

Affectief

Een van de belangrijkste doelstellingen van educatieve museumprogramma's is dat de leerlingen een plezierige ervaring hebben en terug willen komen naar het museum. De affectieve ervaring (plezier) van leerlingen is in verschillende exploratieve studies onderzocht (zoals Anderson, Piscitelli, Weier, Everett, & Tayler, 2002; Anderson, Piscitelli, & Everett, 2008). Met onder meer interviews, video-observaties, audio-opnamen en aantekeningen vonden deze onderzoekers positieve resultaten.

In een andere studie (Greene, Kisida, & Bowen, 2014) gaven de onderzoekers alle participerende leerlingen een voucher om gratis met hun familie naar het museum te gaan. De leerlingen die hadden deelgenomen aan een rondleiding in het museum, kwamen vaker terug dan de leerlingen in de controlegroep die het museum nog niet hadden bezocht. Het lijkt er dus op dat activiteiten als een rondleiding effect kunnen hebben op de affectieve ervaringen van leerlingen.

Attitude

Het museum geldt ook vaak als een plek waar leerlingen hun attitudes en waarden kunnen veranderen of ontwikkelen, omdat ze in contact komen met andere mensen, perspectieven en culturen. Dit is onderzocht in verschillende soorten musea. Bijvoorbeeld Cheng, Annetta, Folta en Holmes (2011) onderzochten de attitudeverandering van museumbezoekers, waaronder kinderen en jongeren, jegens de impact van methamfetaminemisbruik op de hersenen. Zowel het begrip als de attitude van de kinderen en jongeren veranderden significant door het museumbezoek.

Savenije, Van Boxtel en Grever (2014) onderzochten de waarde die leerlingen toekennen aan de slavernijgeschiedenis en de overblijfselen van dit verleden na een museumproject over dit onderwerp. Op basis van interviews, vragenlijsten en observaties concludeerden de onderzoekers onder meer dat leerlingen de waarde zien van het bewaren van sporen uit het verleden, bijvoorbeeld als herinnering aan het feit dat mensen niet altijd in vrijheid hebben geleefd.

Identiteit

Het museumbezoek kan leerlingen uitdagen om te reflecteren op wat ze zien en horen. Een museum is dan ook een plek waar je kunt leren over jezelf, anderen en de wereld om je heen, ofwel je identiteit. Een voorbeeld van een onderzoek naar deze leeruitkomst is dat van Leinhardt, Tittle en Knutson (2002). Zij vroegen museumbezoekers (volwassenen) om in een dagboek te reflecteren op hoe het bezoek hun inzichten had beïnvloed.

Greene en collega's (2014) onderzochten de effecten van een educatieve rondleiding in een kunstmuseum. Ze vonden, in vergelijking met een controlegroep, onder meer bewijs voor toegenomen tolerantie en *historical empathy*, het inleven in personen uit andere tijden. Ze maten tolerantie met vier schaalvragen, bijvoorbeeld 'I think people can have different opinions about the same thing'. Hun uitkomsten zijn ook te relateren aan attitudeverandering en het (verder) ontwikkelen van vaardigheden.

Kennis, begrip en vaardigheden

Hoewel musea niet gelden als de beste plekken om feitenkennis op te doen, toont een aantal studies aan dat dit type kennis in het museum toch te verwerven is (DeWitt & Storksdieck, 2008). Zo bekeek Wickens (2012) in hoeverre

leerlingen kennis opdoen over het leven, de muziek en levensstijl van een bepaalde kunstenaar. De leerlingen in deze studie gingen meermaals naar het museum en uit interviews met hen bleek dat hun kennis toegenomen was.

Greene en collega's (2014) vonden behalve toegenomen kennis ook verbeterde kritische denkvaardigheden bij de leerlingen. Die verdere ontwikkeling van kritische denkvaardigheden bleek ook uit diverse andere studies (Burchenal & Grohe, 2007; Luke, Stein, Foutz, & Adams, 2007). Verder kwam in een studie van Wilhelm en Edmiston (1998) naar voren dat drama te gebruiken is voor leeractiviteiten als exploreren, verbeelden en sociale interactie tijdens het leren over geschiedenis.

Een holistische blik

In 2003 hebben in het Verenigd Koninkrijk onder meer Hooper-Greenhill de *Generic Learning Outcomes* (GLO's) opgesteld om de potentiële impact van (onder meer) een museumbezoek te meten en benoemen (Research Centre for Museums and Galleries, 2003). De GLO's komen in grote mate overeen met de hierboven genoemde indeling (Schip et al., 2018): (1) *knowledge and understanding*, (2) *enjoyment, inspiration and creativity*, (3) *action, behavior and progression*, (4) *attitudes and values*, en (5) *skills*.

Het model van Hooper-Greenhill stimuleert het kijken naar verschillende leeruitkomsten. Dat gebeurt ook in de beschreven studies, maar hoe de verschillende leeruitkomsten op elkaar inwerken wordt veelal buiten beschouwing gelaten. Onderzoek naar leren in musea is veelal gericht op één specifieke educatieve activiteit (Andre et al., 2017). Onderzoeken met een meer holistische blik op leren in het museum zijn daarom schaars. Daarnaast is de tijdspanne van de onderzoeken veelal beperkt. Veel studies reiken voor langere termijneffecten vaak niet verder dan enkele weken (Greene et al., 2014; Anderson et al., 2002) of gaan niet in op de effectiviteit van de interventie (Anderson et al., 2008). Tot slot richt slechts een beperkte hoeveelheid studies zich op kunstmusea of historische musea (Andre et al., 2017).

In hun reviewstudie pleiten Hooper-Greenhill en Moussouri (2000) voor onderzoek dat (a) meer onderzoeksmethoden gebruikt, (b) gericht is op het ontwikkelen van degelijke en transparante onderzoeksmethoden, (c) gebaseerd is op samenwerking met musea, (d) gegrond is in de theorie, en (e) zowel de korte- als langetermijneffecten beschouwt. Een dergelijke studie is volgens ons nog niet beschikbaar. Met ons onderzoek willen we die leemte opvullen.

Het museumproject 'Jij & de Gouden Eeuw'

Het Rijksmuseum Amsterdam is een kunsthistorisch museum met onder meer een collectie rond de zogenoemde Gouden Eeuw, een periode van economische en culturele voorspoed in de Nederlandse geschiedenis in (grotendeels) de zeventiende eeuw. De afdeling Publiek & Educatie van het Rijksmuseum heeft het onderwijsprogramma *Jij & de Gouden Eeuw* ontwikkeld voor groep 6, 7 en 8 van het primair onderwijs. Het doel is 'de leerlingen een onvergetelijke ervaring te geven waardoor de lesstof echt beklijft. De interesse in de verhalen en mensen van vroeger opwekken. Een geschiedenisles om nooit meer te vergeten.' Bovendien is het programma lesstofvervangend (Rijksmuseum, z.j.): leerkrachten die voor dit programma kiezen kunnen het hoofdstuk over de Gouden Eeuw in hun lesmethode overslaan.

Het project bestaat uit een voorbereiding, het bezoek en de verwerkingsles. De voorbereiding en verwerkingsles vallen onder de verantwoordelijkheid van de leerkracht. Waar leerlingen de informatie over de Gouden Eeuw doorgaans aangereikt krijgen via een tekstboek, bestaat het programma *Jij & de Gouden Eeuw* uit verschillende lesmaterialen. In de voorbereiding (2-5 lessen) onderneemt de leerkracht diverse activiteiten met de leerlingen, zoals het bekijken van korte filmpjes, onderzoekstaakjes, discussies en presentaties. Op school spelen de kinderen ook een *ranking game*, waarin ze hun klasgenoten een historisch karakter uit de Gouden Eeuw toebedelen. Op deze manier worden de leerlingen ingedeeld in drie themagroepen rondom drie historische figuren: het leven van Rembrandt, de ontsnapping van Hugo de Groot uit Slot Loevestein en een overwinteraar op Nova Zembla. Hierover spelen de leerlingen een toneelstuk, met rollen variërend van hoofdrolspelers als Rembrandt tot de bewakers van Hugo de Groot. De kinderen leren om in de huid te kruipen van een historische figuur door onderzoeksactiviteiten, zoals het lezen en oefenen van hun tekst voor het toneelstuk.

Na de voorbereiding op school volgt het museumbezoek, dat 2,5 uur duurt. De leerlingen krijgen in de Teekenschool een korte uitleg van het programma door drie acteurs en daarna gaan de drie themagroepjes elk met een eigen acteur het museum in voor een onderzoeks rondleiding over hun thema. Vervolgens keren ze terug naar de Teekenschool en oefenen ze een toneelstuk in een onderzoeksruimte die volledig in de sfeer is van de Gouden Eeuw. Om de inleving te vergroten ervaart de Nova Zemlagroep bijvoorbeeld hoe het leven daar was, in een nagebouwd *Behouden Huys*; deze ruimte is koud, donker en de leerlingen horen ijsbeergeluiden. De Rembrandt- en Hugo de Grootgroep krijgen ook zo'n verdiepende ervaring. Ten slotte komen de groepjes weer samen en voeren de leerlingen het toneelstuk op voor hun klasgenoten.

Het onderliggende doel van alle activiteiten is om te bewerkstelligen dat de leerlingen een *role-taking experience* met hun historische karakter hebben om zo inzicht te ontwikkelen in het leven in de Gouden Eeuw. Het Rijksmuseum geeft suggesties voor de verwerkingsles, maar de uitvoering hiervan is aan de leerkrachten.

Opzet van het onderzoek

Keuze van mogelijke leeruitkomsten

Om te komen tot een selectie van mogelijke leeruitkomsten om ons op te richten, hebben we alle projectmaterialen bekeken, zijn we meegelopen met een museumbezoek en hebben we nauw samengewerkt met de projectcoördinator van het Rijksmuseum. Zo kwamen vier grote categorieën uit de bus: historische kennis, museumervaring, positieve toneelervaring (innemen van een andere rol) en de waardering van historisch erfgoed.

De eerste leeruitkomst waar we ons op hebben gericht is de verworven historische kennis over Rembrandt, Hugo de Groot, Nova Zembla en meer algemene aspecten van het economische en culturele leven in de zeventiende-eeuwse Republiek. Rondom het verhaal van Hugo de Groot heeft het museum bijvoorbeeld de volgende doelstelling geformuleerd: 'De leerlingen weten wie Hugo de Groot was, wat zijn ideeën waren, waarom hij gevangen zat en hoe hij ontsnapte uit Slot Loevestein' (uit de lerarenhandleiding; gelijksoortige doelen zijn er voor de andere twee thema's).

Over de museumervaring (plezier) hebben voorgaande onderzoeken aangetoond dat er grote individuele verschillen tussen leerlingen zijn in de herinneringen, het plezier en het leren gedurende een museumbezoek, zelfs als iedereen hetzelfde programma volgt (Anderson et al., 2002). Deze uitkomst is belangrijk voor het Rijksmuseum, omdat een plezierige ervaring mogelijk bijdraagt aan herhaald bezoek, maar daarenboven draagt plezier mogelijk bij aan kennisverwerving (Wilde & Urhahne, 2008).

De derde leeruitkomst is verbonden aan de activiteiten rondom het toneelspelen. Tijdens het project onderzoeken leerlingen individueel verhalen en feiten die te maken hebben met hun karakter en uiteindelijk vertolken ze hun rol tijdens het toneelstuk in het museum. We wilden weten of kinderen deze activiteiten als plezierig hebben ervaren, aangezien een onderzoek van Otten, Stigler, Woodward en Staley (2004) aantoonde dat leerlingen door toneelactiviteiten meer historische kennis hadden en meer plezier in geschiedenis. Daarom is onze verwachting dat een positieve toneelervaring de kennisscore positief beïnvloedt.

De laatste leeruitkomst die we in dit onderzoek hebben meegenomen, is de waardering van leerlingen voor erfgoed. Meer specifiek waren we geïnteresseerd in de vraag hoe ze de waarde van objecten en verhalen uit de Gouden Eeuw evalueren. We gingen ervan uit dat dit positief gecorreleerd is aan de kennisscore, de positieve museumervaring en de positieve toneelervaring.

Het (verder) ontwikkelen van vaardigheden was niet een van de prominentste doelen voor het museum. Hoewel de ontwikkelaars wel veronderstellen dat het project bijdraagt aan onderzoeksvaardigheden, achtten ze de duur van het project te kort voor een substantiële bijdrage.

Behalve de bovengenoemde leeruitkomsten hebben we ook gekeken naar factoren die hierop mogelijk van invloed zijn. We hebben bijvoorbeeld gevraagd naar eerdere bezoeken aan het Rijksmuseum en of leerlingen tussen het project en de afname van de vragenlijst het museum nogmaals hebben bezocht. Omdat elke klas in drie groepen was verdeeld, konden we ook kijken of er verschillen waren tussen de drie themagroepen. Interesse en *excitement* kunnen zorgen voor het langer onthouden van elementen van een tentoonstelling (Fivush, Hudson, & Nielson, 1984). Om te onderzoeken of dit ook het geval is bij dit museumproject hebben we ervoor gekozen om bij het voorleggen van vragenlijsten aan leerlingen met twee tijdgroepen te werken: 0-6 weken of 24-30 weken na het museumbezoek.

Onderzoeksvragen

Op basis van de mogelijke leeruitkomsten en invloedsfactoren hebben we de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hebben de leerlingen die hebben deelgenomen aan het museumproject kennis opgedaan over de historische personen en periode die centraal staan in het project?
 - a. Zijn er verschillen tussen de drie themagroepen (Rembrandt, Hugo de Groot en Nova Zembla)?
 - b. Zijn er verschillen tussen de leerlingen die recent het museum bezochten (0-6 weken) en leerlingen die langer geleden (24-30 weken) het museum bezochten?
2. Rapporteren de leerlingen een positieve museumervaring?
 - a. Zijn er verschillen tussen de drie themagroepen?
 - b. Zijn er verschillen tussen de twee tijdgroepen?
 - c. Heeft de ervaring van de leerlingen een voorspellende waarde voor de kennisscore?
3. Rapporteren de leerlingen een positieve toneelervaring?
 - a. Zijn er verschillen tussen de drie themagroepen?
 - b. Zijn er verschillen tussen de twee tijdgroepen?
 - c. Heeft de toneelervaring een voorspellende waarde voor de kennisscore?
4. Rapporteren de leerlingen een positieve waardering van historisch erfgoed uit de Gouden Eeuw?
 - a. Zijn er verschillen tussen de drie themagroepen?
 - b. Zijn er verschillen tussen de twee tijdgroepen?
 - c. Heeft de waardering van het erfgoed van de leerlingen een voorspellende waarde voor de museumervaring en positieve toneelervaring?
5. Hoe evalueren de leerkrachten het programma *Jij & de Gouden Eeuw*?

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 387 leerlingen uit groep 6, 7 en 8, waarvan 200 meisjes, 186 jongens en 1 leerling die geen antwoord gaf op de vraag naar geslacht. De data zijn verzameld in zestien klassen, met zestien leerkrachten van tien verschillende scholen. De meeste leerlingen zaten in groep 7 (263). Verder waren er 43 leerlingen uit groep 6 en 81 uit groep 8. De leeftijd van de leerlingen varieerde tussen de 9 en 13 jaar, met een gemiddelde van 10,75 jaar. Van alle kinderen waren er 223 (57,63%) al eerder in het Rijksmuseum geweest; 34 leerlingen zijn na het museumproject nogmaals in het Rijksmuseum geweest.¹ In de Rembrandtgroep zaten 130 leerlingen (33,59%), in de Hugo de Grootgroep 142 leerlingen (36,69%) en 115 leerlingen (29,72%) zaten in de themagroep rond Nova Zembla. Verder zaten er 267 leerlingen (68,99%) in de langetermijngroep (vragenlijsten 24-30 weken na het museumbezoek) en 120 leerlingen (31,01%) in de kortetermijngroep (vragenlijsten 0-6 weken na het museumbezoek).

Procedure

We hebben een crosssectionele benadering gebruikt om de onderzoeksvragen te onderzoeken, waarbij we het genoemde tijdsinterval gebruikten om de twee tijdsgroepen te onderscheiden. De verschillende schalen zijn in een pilot getest bij een klas met dertig leerlingen. Bij de evaluatie van het instrument hebben we ook de feedback van de leerkracht en de projectcoördinator van het Rijksmuseum meegenomen. Alle scholen die binnen de onderzoeksperiode hebben deelgenomen aan het project, zijn in eerste instantie ingelicht over het onderzoek via een e-mail en vervolgens gebeld door de onderzoekers. De vragenlijsten zijn geprint en onder leiding van de onderzoekers ingevuld op de betreffende scholen. Het invullen hiervan kostte de leerlingen tussen de 15 en 30 minuten. Alle leerkrachten hebben een passieve toestemming gevraagd aan de ouders van de leerlingen.

Variabelen

Behalve de leeruitkomsten (vanaf nu *constructen*) uit de onderzoeksvragen bevatte de vragenlijst² vragen over demografische variabelen zoals leeftijd, gender en de klas. Verder is gevraagd naar de themagroep en naar eerdere en latere bezoeken aan het Rijksmuseum.

Meetinstrumenten

De kennis van de leerlingen hebben we gemeten via een toets met tien meerkeuze- en vijf open vragen (vijftien in totaal, met vijf vragen per thema). Bij de open items ging het om korte antwoorden bij vragen bij een afbeelding, bijvoorbeeld 'Wat is de naam van Rembrandts meest bekende schilderij?'.

- 1 Voor sommige leerlingen was dit vrijwel onmogelijk, omdat de data-afname tussen de eerste dag en zes weken na het bezoek was.
- 2 De volledige vragenlijst is opvraagbaar. Mail naar markschep@gmail.com.

De vragen zijn afgeleid van de materialen die de leerkrachten kregen van het museum, de inhoud van de rondleiding en het script van het toneelstuk. De eerste versie van de vragenlijst is besproken met de educatoren van het Rijksmuseum en op basis van hun feedback licht aangepast.

De *museumervaring* van de leerlingen is via twee subschalen gemeten, maar het blijft één construct (zie tabel 1 voor een overzicht). Het verschil zit vooral in de formulering, eerste-persoons- of derde-persoonservaring. Dit is gedaan met het oog op de *model-fitting*: het meenemen van zoveel verschillende factoren kan namelijk snel tot problemen leiden. De items die de eerste-persoonservaring meten, zijn gebaseerd op de Self-Report Measure of Intrinsic Motivation (SRIM) van Isen en Reeve (2005). We wilden hiermee meten hoe interessant en leuk de leerlingen het vonden om de taken van het project uit te voeren. De items over derde-persoonservaringen zijn gebaseerd op de Behavioral Intentions items van Baker en Crompton (2000) en geven een indicatie of een deelnemer aan een programma van plan is om terug te komen. Bijvoorbeeld 'Ik zal mijn vrienden en familie aanraden om naar het Rijksmuseum te gaan' en 'Ik zal volgend jaar of het jaar erna nog een keer op bezoek gaan'. Beide subschalen werden gemeten met drie items op een vijfpunts Likertschaal, met als uitersten 1 (helemaal mee oneens) en 5 (helemaal mee eens). De vragen zijn zo geformuleerd dat ze specifiek ingaan op het Rijksmuseumproject.

De items over de *positieve toneelervaring* zijn op dezelfde manier geformuleerd als die over de museumervaring. Ze zijn opgedeeld in vragen over de onderzoeksactiviteiten in de voorbereidende fase en over de ervaring met het rollenspel in het museum. Ook hier gebruikten we een vijfpunts Likertschaal en waren de vragen gericht op de specifieke inhoud van het project (bijvoorbeeld: 'Het was leuk om een rol te spelen in het toneelstuk').

De *waardering van erfgoed* is gebaseerd op de vragenlijst van Savenije en collega's (2014), die meet hoeveel waarde leerlingen toekennen aan de slavernijgeschiedenis en de historische sporen van dit verleden. We hebben het conceptueel onderverdeeld in vragen over de waarde die leerlingen hechten aan het bewaren van historische objecten en over de waarde die ze toekennen aan het leren over historische objecten. De items zijn gerelateerd aan het erfgoed in het museumproject, bijvoorbeeld 'Het is belangrijk dat er musea zijn waar ik schilderijen uit de Gouden Eeuw kan zien'. Voor deze vragen is ook een vijfpunts Likertschaal gebruikt. Om te onderzoeken of de waardering is beïnvloed door het bezoek aan het Rijksmuseum hebben we na de vragen voor deze schaal telkens een extra vraag gesteld: 'Ik denk er zo over door het bezoek aan het Rijksmuseum.' Deze tweede vraag gebruikten we als correctie voor de score op de eerste vraag door de helft van de score op de tweede vraag op te tellen bij de score op de eerste vraag. Dus, als een leerling bijvoorbeeld op genoemde vraag antwoordde met een 5 en met een 1 op de controlevraag, werd de totale score van het construct *waardering erfgoed* $5 + \frac{1}{2} = 5.5$. Dit houdt in dat de scores op deze schaal kon variëren van 1,5 tot 7,5. Zie tabel 1 voor een overzicht van alle vragen en subschalen.

Tabel 1. Overzicht van alle items en latente factoren

| Item | Tweede-orde latent construct | Eerste-orde latente subschaal | Vraag |
|------|------------------------------|-------------------------------|--|
| | Museumervaring | Derdehands ervaring | |
| 1.1 | | | Ik zou nog wel een keer naar het Rijksmuseum willen. |
| 1.2 | | | Ik zou andere mensen aanraden om ook een keer naar het Rijksmuseum te gaan. |
| 1.3 | | | Ik heb andere mensen (bv. ouders, opa/oma, vrienden, burens) verteld over mijn bezoek aan het Rijksmuseum. |
| | | Eerstehands ervaring | |
| 1.4 | | | Ik vond het bezoek aan het Rijksmuseum leuk. |
| 1.5 | | | Ik ben blij dat we dit uitstapje naar het Rijksmuseum hadden. |
| 1.6 | | | Ik zal het bezoek aan het Rijksmuseum niet snel vergeten. |
| | Positieve toneelervaring | Toneelvoorbereiding | |
| 2.1 | | | Ik vond het leuk om samen het toneelstuk voor te bereiden. |
| 2.2 | | | Het was leuk om onderzoek te doen naar het leven in de Gouden Eeuw. |
| 2.3 | | | Ik werd door de voorbereiding op school nieuwsgierig naar het museumbezoek. |
| | | Toneelspelen | |
| 2.4 | | | Ik vond het leuk om met toneel over geschiedenis te leren. |
| 2.5 | | | Het was leuk om een rol te spelen in het toneelstuk. |
| 2.6 | | | Ik vond het leuk om me in te leven in een persoon uit de Gouden Eeuw. |
| | Waardering erfgoed | Bewaren van erfgoed | |
| 3.1 | | | Het is belangrijk dat er musea zijn waar je schilderijen uit de Gouden Eeuw kunt zien. |
| 3.2 | | | Spullen uit de Gouden Eeuw, zoals vazen, schepen en wapens, moeten bewaard blijven. |
| 3.3 | | | Ik vind dat dagboeken en reisverslagen uit de Gouden Eeuw goed bewaard moeten worden. |
| | | Leren over erfgoed | |
| 3.4 | | | Het is belangrijk dat op school verhalen worden verteld over de Gouden Eeuw. |
| 3.5 | | | Alle kinderen in Nederland zouden een keer met school naar het Rijksmuseum moeten gaan. |
| 3.6 | | | Het is belangrijk om iets te weten over historische personen als Rembrandt en Hugo de Groot. |

Ook bij de *leerkrachten* is een korte vragenlijst afgenomen. We hebben hen gevraagd welke onderdelen van de voorbereiding ze hebben uitgevoerd en of ze na het museumbezoek nog aandacht hebben besteed aan het project of de Gouden Eeuw. Om hun tevredenheid te meten vroegen we of ze het programma volgend jaar weer zouden volgen, waarbij we ook om uitleg vroegen. We hebben ook hun mening gevraagd over of het programma daadwerkelijk lesstofvervangend is én wat zij als de opbrengsten zien. Ten slotte hebben we gevraagd op welke manier het programma beter zou kunnen.

Data-analyse³

We hebben de beschrijvende statistieken op twee manieren gebruikt om de eerste subvragen van alle onderzoeksvragen (kennis, positieve museumervaring, positieve toneelervaring, en positieve waardering erfgoed) te beantwoorden. Ten eerste hebben we de goede antwoorden geteld in de kennistoets om de prestatie van de leerlingen te meten. Ten tweede hebben we de positieve antwoordfrequenties geteld voor de drie overige constructen. Vervolgens zijn inferentiële analyses gebruikt om een confirmatieve factoranalyse met *structural equation modelling* (SEM) uit te voeren om de tweede helft van de onderzoeksvragen te beantwoorden (verschillen tussen themagroepen en tijdgroepen, tussen alle constructen, en de relaties tussen de constructen). Zie tabel 1 voor een overzicht van alle items en latente factoren voor de SEM-analyse.

Bij de kennistoets hebben we een totale score van tenminste 70% juiste antwoorden (9-10 vragen juist, bij een maximale score van 15), beschouwd als voldoende. Omdat het analyseren en betekenisvol interpreteren van gemiddelde scores van latente factoren zeer gecompliceerd is, hebben we besloten te spreken van een positieve museumervaring en positieve toneelervaring als 70% van de leerlingen een 4 (mee eens) of 5 (helemaal mee eens) hebben ingevuld bij de items van het onderliggende construct. Bij het construct waardering erfgoed zijn op dezelfde manier te werk gegaan. Maar omdat hier een gecombineerde score van twee items is (waarvan het tweede item is gebruikt als corrigerende factor), hebben we het criterium hier gesteld op een score van minimaal 4,5 (waarbij de score op het eerste item altijd minimaal een 4 moest zijn). Combinatiescores van boven de 4,5 waarbij de eerste vraag met een 2 of 3 werd beantwoord, voldeden dus niet aan onze criteria.

Om potentiële verschillen tussen de drie themagroepen en de twee tijdgroepen te onderzoeken hebben we een meervoudige groepsanalyse gedaan en gecontroleerd of het model het toestaat om vergelijkingen te maken tussen de gemiddelden, standaardafwijkingen en correlaties tussen groepen.

3 Een artikel over deze zelfde data is ingediend bij een Engelstalig wetenschappelijk tijdschrift. De volledige analyses en statistische modellen zullen in dat artikel worden opgenomen. Voor dit artikel is ervoor gekozen deze informatie weg te laten. Ook in de resultatensectie zijn diverse tabellen weggelaten. De volledige methodologische verantwoording en tabellen zijn opvraagbaar bij de auteurs.

Deze toets voor *measurement invariance* heeft een goede *model fit* laten zien, waardoor we de verschillen tussen de groepen kunnen rapporteren. De geschatte betrouwbaarheid van de tweede orde factoren variëren van acceptabel tot excellent (zie tabel 2).

Tabel 2. Betrouwbaarheden van de tweede orde factoren

| | Museumervaring | Positieve toneelervaring | Waardering erfgoed |
|-------------------|----------------|--------------------------|--------------------|
| Themagroep | | | |
| - Rembrandt | 0.92 | 0.83 | 0.83 |
| - Hugo de Groot | 0.86 | 0.83 | 0.83 |
| - Nova Zembla | 0.89 | 0.80 | 0.80 |
| Tijdgroep | | | |
| - Kortetermijn | 0.83 | 0.83 | 0.71 |
| - Langetermijn | 0.83 | 0.83 | 0.85 |

NB: Deze scores weerspiegelen het aandeel van de tweede orde factor die de totale score van de latente uitkomst verklaart.

Resultaten

Hieronder bespreken we per construct de resultaten. We sluiten af met de evaluaties van de leerkrachten.

Kennis over de Gouden Eeuw

De gemiddelde score op de kennistoets was 11.17 punten oftewel 74,47% juiste antwoorden. Tabel 3 geeft een overzicht van alle gemiddelden en standaardafwijkingen en het percentage leerlingen dat een specifiek item goed beantwoordt voor alle thema- en tijdgroepen. Er waren hier geen significante verschillen tussen de verschillen thema- en tijdgroepen. Een eerder bezoek aan het Rijksmuseum blijkt een positieve voorspeller van de kennisscore in de langetermijngroep, maar niet van de kortetermijngroep. Een bezoek aan het museum na het museumproject is geen significante voorspeller van de kennisscores.

Tabel 3. Correcte antwoordfrequenties voor alle kennistest items over alle groepen

| | Themagroep | | | | | | | | | Tijdgroep | | | | | | | | |
|--------|------------|-------|-----------|-------|-------|---------------|------|-------|-------------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|--|
| Totaal | | | Rembrandt | | | Hugo de Groot | | | Nova Zembla | | | Lang | | | Kort | | | |
| M | SD | % | M | SD | % | M | SD | % | M | SD | % | M | SD | % | M | SD | % | |
| 11,17 | 2,67 | 74,47 | 11,22 | 2,30 | 74,82 | 10,97 | 3,04 | 73,15 | 11,35 | 2,57 | 75,65 | 11,09 | 2,55 | 73,91 | 11,35 | 2,92 | 75,67 | |
| Item | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | | | | |
| 1* | 372 | 96,12 | 129 | 99,23 | 134 | 94,37 | 109 | 94,78 | 259 | 97,00 | 113 | 94,17 | | | | | | |
| 2* | 313 | 80,88 | 111 | 85,38 | 106 | 74,65 | 96 | 83,48 | 214 | 80,15 | 99 | 82,50 | | | | | | |
| 3* | 346 | 89,41 | 122 | 93,85 | 124 | 87,32 | 100 | 86,96 | 234 | 87,64 | 112 | 93,33 | | | | | | |
| 4 | 329 | 85,01 | 116 | 89,23 | 113 | 79,58 | 100 | 86,96 | 224 | 83,90 | 105 | 87,50 | | | | | | |
| 5 | 252 | 65,12 | 84 | 64,62 | 95 | 66,90 | 73 | 63,48 | 168 | 62,92 | 84 | 70,00 | | | | | | |
| 6* | 277 | 71,58 | 90 | 69,23 | 90 | 63,38 | 97 | 84,35 | 189 | 70,79 | 88 | 73,33 | | | | | | |
| 7 | 222 | 57,36 | 75 | 57,69 | 74 | 52,11 | 73 | 63,48 | 155 | 58,05 | 67 | 55,83 | | | | | | |
| 8* | 303 | 78,29 | 102 | 78,46 | 112 | 78,87 | 89 | 77,39 | 211 | 79,03 | 92 | 76,67 | | | | | | |
| 9 | 340 | 87,86 | 117 | 90,00 | 118 | 83,10 | 105 | 91,30 | 243 | 91,01 | 97 | 80,83 | | | | | | |
| 10 | 290 | 74,94 | 97 | 74,62 | 109 | 76,76 | 84 | 73,04 | 202 | 75,66 | 88 | 73,33 | | | | | | |
| 11 | 171 | 44,19 | 51 | 39,23 | 77 | 54,23 | 43 | 37,39 | 116 | 43,45 | 55 | 45,83 | | | | | | |
| 12* | 353 | 91,21 | 119 | 91,54 | 131 | 92,25 | 103 | 89,57 | 245 | 91,76 | 108 | 90,00 | | | | | | |
| 13* | 295 | 76,23 | 91 | 70,00 | 116 | 81,69 | 88 | 76,52 | 198 | 74,16 | 97 | 80,83 | | | | | | |
| 14 | 199 | 51,42 | 72 | 55,38 | 66 | 46,48 | 61 | 53,04 | 132 | 49,44 | 67 | 55,83 | | | | | | |
| 15 | 260 | 67,18 | 83 | 63,85 | 93 | 65,49 | 84 | 73,04 | 170 | 63,67 | 90 | 75,00 | | | | | | |

*Deze vraag is behandeld in het rollenspel en de rondleiding; nummers in het donkergrijze vlak en nummers in het lichtgrijze vlak, respectievelijk, testscores onder de 50% en 60%.

Hoe leerlingen het museum ervaren

In totaal reageerden 298 (77,14%) van de leerlingen positief (een 4 of 5 op de Likertschaal) op de vragen naar waardering van het museumbezoek. De grote meerderheid had dus een positieve museumervaring. Tabel 4 geeft een overzicht van de schaalscores van de twee tijdgroepen op alle latente variabelen (museumervaring, positieve toneelervaring; waardering erfgoed) en tabel 5 een overzicht van de percentages van de verschillende groepen op dezelfde variabelen.

Er is een significant verschil tussen de leerlingen in de Rembrandtgroep en de Nova Zemlagroep. De eersten hebben meer waardering voor het museumbezoek. Tussen de andere groepen (zowel thema als tijd) zijn geen significante verschillen gevonden.

Als we kijken naar de verwachte relaties tussen de variabelen, zien we dat alleen voor de Rembrandtgroep de museumervaring een positieve voorspeller is van de kennisscores. Eerdere museumbezoeken aan het Rijksmuseum waren alleen bij de Nova Zemlagroep een significante voorspeller voor de museumervaring.

Tabel 4. Gemiddelde scores en (standaardafwijkingen) van de twee tijdgroepen op alle latente variabelen

| Groep | Museumervaring | Positieve toneelervaring | Waardering erfgoed |
|---------------------|----------------|--------------------------|--------------------|
| Langetermijn | 4.12 (1.77) | 4.31 (1.52) | 5.64 (1.36) |
| Kortetermijn | 4.02 (1.85) | 4.14 (1.45) | 5.49 (1.78) |
| Totaal | 4.09 (1.81) | 4.26 (1.48) | 5.60 (1.53) |

NB: De schaal voor museumervaring en positieve toneelervaring loopt van 1 tot 5. De schaal van waardering erfgoed loopt van 1,5 tot 7,5.

Tabel 5. Percentage van de leerlingen per groep die de latente variabelen hebben beoordeeld met een 4 of 5 (museumervaring en positieve toneelervaring) of met een 4,5 of hoger (waardering erfgoed)

| Groep | Museumervaring | Positieve toneelervaring | Waardering erfgoed |
|----------------------|----------------|--------------------------|--------------------|
| Rembrandt | 82,56 | 82,18 | 73,59 |
| Hugo de Groot | 77,93 | 83,45 | 71,95 |
| Nova Zembla | 70,14 | 78,84 | 70,87 |
| Langetermijn | 78,03 | 82,58 | 73,94 |
| Kortetermijn | 75,28 | 79,58 | 75,28 |
| Totaal | 77,17 | 81,65 | 72,18 |

Positieve toneelervaring

Een meerderheid van de leerlingen was positief over de toneelelementen van het programma. Gemiddeld genomen honoreerden 316 leerlingen (81,65%) dit met een 4 of een 5. De leerlingen in de Hugo de Grootgroep en de Rembrandtgroep waren positiever dan de leerlingen in de Nova Zemlagroep. Tussen de eerste twee themagroepen waren geen significante verschillen en evenmin tussen de twee tijdgroepen.

Kijkend naar de relaties zien we een aantal interessante verbanden.

De positieve toneelervaring was weliswaar geen significante voorspeller van de kennisscore, maar de vragen die bij de verschillende rollenspellen aan bod zijn gekomen, lijken extra goed te zijn beantwoord in de kennistoets (in tabel 3 zijn deze vragen gemarkeerd). Alleen in de Nova Zemblagroep heeft een eerder bezoek aan het Rijksmuseum een positieve voorspellende waarde op een positieve toneelervaring. Daarnaast zien we dat het bezoeken van het museum na het project een voorspellende waarde heeft voor een positieve toneelervaring bij de leerlingen in de Rembrandtgroep, de Nova Zemblagroep en de langetermijngroep, maar niet bij die van de kortetermijngroep en de Hugo de Grootgroep.

Waardering erfgoed

Ook de waardering van erfgoed levert overwegend positieve scores op, namelijk bij 279 leerlingen (72.18%). Er was alleen een significant verschil tussen de Rembrandtgroep en de Nova Zemblagroep; de eersten waren positiever over erfgoed. Er waren geen significante verschillen tussen de andere themagroepen en de tijdgroepen.

Eerdere bezoeken aan het Rijksmuseum had geen voorspellende waarde, maar museumbezoeken naderhand wel, tenminste voor leerlingen in de Rembrandtgroep, de Nova Zemblagroep en de langetermijngroep.

Ten slotte, de covariantie tussen alle andere latente constructen (museumervaring, positieve toneelervaring en waardering erfgoed) was positief en significant in alle groepen ($p < .001$ met gemiddelde tot grote effectgroottes). Dit betekent dat alle leeruitkomsten positief met elkaar gerelateerd zijn. De uitkomst van een goede museumervaring zou bijvoorbeeld gepaard gaan met een goede positieve toneelervaring en waardering van erfgoed.

Evaluatie leerkrachten

Vrijwel alle leerkrachten (15 van de 16) hebben de voorbereidende lessen en de *ranking game* gedaan in de klas. Veertien leerkrachten hebben het script gelezen met de leerlingen en tien deden nog extra activiteiten, zoals het oefenen van de rollenspellen en liedjes in kleine groepjes, extra films kijken, boeken lezen, het klaslokaal versieren, presentaties van de leerkracht op basis van de projectgids van het Rijksmuseum en algemene lessen over de Gouden Eeuw.

Het Rijksmuseum geeft verschillende suggesties voor verwerkingslessen na het museumbezoek. Dertien van de zestien leerkrachten hebben verwerkingsactiviteiten uitgevoerd, bijvoorbeeld bespreken van het bezoek, kijken naar filmpjes, schrijven van een kort verslag, een tekenopdracht, presentaties en in één klas het schrijven van een brief aan de rondleiders. Drie klassen hebben de volledige toneelstukken nogmaals opgevoerd voor familieleden.

De leerkrachten zijn positief over het programma. Ze benoemen onder meer de mooie en afwisselende werkvormen, de goede filmpjes en de sterke powerpointpresentatie. Over de begeleiding en ontvangst in het museum waren ze ook te spreken. Twee leerkrachten vermeldde expliciet dat de grote waarde van het project is dat de leerlingen zelf deelnemen aan het verhaal, waardoor de geschiedenis van henzelf wordt. Hiermee samenhangend leggen de leerkrachten uit dat het leren door spel en verhalen ervoor zorgt dat leerlingen meer plezier beleven aan geschiedenis. Bovendien ervaren de leerkrachten dat door de afwisseling in lesstof het algemene verhaal goed blijft hangen bij de leerlingen.

Doordat we zelf de vragenlijsten hebben afgenomen op de school, hebben we kunnen zien dat bijvoorbeeld de liedjes erg goed blijven hangen. In een van de klassen gingen de jongens van de Nova Zemblagroep hun lied spontaan zingen toen wij op bezoek waren. Deze klas was al een half jaar eerder op bezoek geweest in het museum.

De meeste leerkrachten (75%) vinden het programma niet (volledig) lesstofvervangend; drie vinden dat wel. Alle leerkrachten roemen de educatieve waarde en vijftien van de zestien zeggen volgend jaar zeker weer deel te nemen. Eén leerkracht twijfelt, omdat het mogelijk minder geschikt is voor groep 6.

Zeven leerkrachten gaven antwoord op de vraag over welk onderdeel ze minder tevreden zijn. In zes gevallen ging het over de voorbereidende activiteiten. Een leerkracht vond onduidelijk welke onderdelen van de voorbereiding essentieel waren, een ander schrijft dat de voorbereiding te veel tijd kostte. Eentje vond de onderzoeksopdrachten moeilijk voor zijn leerlingen. Een ander vond het jammer dat de leerlingen niet dezelfde dingen te zien krijgen tijdens de rondleiding.

Elf leerkrachten doen suggesties voor verbetering van het programma, zoals nog meer tijd in het museum en meer voorbeelden voor reflectielessen. Twee leerkrachten gebruikten de ruimte voor feedback om positieve opmerkingen te maken: 'Ik vind dit het leukste uitje van het jaar en dat vinden de leerlingen na het bezoek ook.'

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om het leren in het museum holistisch te benaderen. We hebben daarom getracht de uitkomsten van een kennistest, de gerapporteerde museum- en toneelervaring en de erfgoedwaardering kwantitatief te analyseren. Bovendien hebben we geprobeerd om een analysemethode te ontwikkelen die verschillende aspecten van het leren in een museum kan vangen door relaties tussen constructen en groepsverschillen te modelleren.

Gemiddeld genomen hebben de leerlingen de beoogde kennis verworven. Er zijn geen significante verschillen tussen de drie themagroepen. Dit is goed nieuws voor het Rijksmuseum, want het opdelen van leerlingen in themagroepen heeft dus geen negatieve invloed op de verworven kennis; elke groep leert evenveel. Dat er geen significante verschillen zijn tussen de twee tijdgroepen houdt in dat leerlingen de kennis langere tijd onthouden, wat in lijn is met onderzoek van Greene en collega's (2014).

Als we verder inzoomen op de kennistest en de resultaten, dan zien we dat de leerlingen extra goed presteerden op vragen waarvan de stof is behandeld in de toneelstukken of tijdens het museumbezoek. Dit komt overeen met bevindingen van Anderson en collega's (2002) dat leerlingen dingen uit een tentoonstelling beter onthouden wanneer die zijn ingebed in activiteiten als een toneelstuk of een verhaal. Vervolgstudies kunnen nog verder uitdiepen of er verschil in kennisverwerving is tussen programma's met en zonder rollenspellen.

Daarnaast vonden we in deze studie positieve gemiddelde scores op alle andere schalen: museumervaring, toneelervaring en erfgoedwaardering. Ook hier waren geen verschillen tussen de twee tijdgroepen. Voor het museum is het goed om te weten dat hun doelstellingen op dit gebied worden behaald én ten minste over een periode zes maanden zichtbaar blijven.

Voor elke doelstelling was er altijd wel één groep waarbij er een positieve relatie was met een museumbezoek voor of na het project. Dit komt ook overeen met de bevindingen van Anderson en collega's (2002) dat museumervaring een positieve invloed kan hebben op plezier in, herinneringen aan en leren in een museum. De relaties tussen museumervaring, toneelervaring en erfgoedwaardering waren positief, wat te zien is als indicatie van een algemeen positieve houding jegens het museumproject.

Beperkingen van deze studie

Het is ook belangrijk om een aantal beperkingen van deze studie te noemen. Ten eerste was er geen controlegroep. Verder hebben alleen zeer goed voorbereide en enthousiaste leerkrachten deelgenomen aan ons onderzoek. Beide zaken maken het lastig om de leidende factoren in de geobserveerde uitkomsten te interpreteren. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat de voorbereiding en houding van de leraar tegenover het museumbezoek van grote invloed is op het leren en de ervaring van leerlingen tijdens het museumbezoek (Eshach, 2007; Falk & Balling, 1982; Falk & Dierking, 2013; Orion & Hofstein, 1994). Als we dit relateren aan onze substantiële kennisuitkomsten, betekent dit dat we niet met volledige zekerheid kunnen stellen of deze goede prestaties te danken zijn aan het museumbezoek, de grondige voorbereiding van de leerkrachten of een combinatie van beide. Maar we hebben wel een lichte indicatie dat de rollenspellen een positieve invloed hadden op de kennisscores, omdat vragen over stof die tijdens de toneelstukken aan bod kwam, gemiddeld beter zijn gemaakt dan andere vragen.

Toekomstige studies zouden dus idealiter een controlegroep moeten gebruiken die dezelfde stof aangeboden krijgen in de klas. Dit kan helpen om nog beter te onderscheiden of het museumbezoek daadwerkelijk het leerproces positief heeft beïnvloed. Het zou bovendien interessant zijn om in een vervolgstudie ook leerkrachten te selecteren die minder goed voorbereid of gemotiveerd zijn. Al hebben we tijdens dit onderzoek daar niet specifiek naar gezocht, kan het wel zo zijn dat juist gemotiveerde en goed voorbereide leerkrachten eerder positief reageren op een verzoek om mee te doen aan een onderzoek. Tijdens de wervingsprocedure bleek overigens dat vrijwel alle leerkrachten die telefonisch zijn benaderd, ook mee wilden werken. Slechts een enkele docent wilde dat niet, vaak door tijdgebrek.

Een tweede beperking van dit onderzoek is dat we de meetinstrumenten grotendeels zelf hebben ontwikkeld. Ze vergen daarom verdere validering. Bovendien bestaat het risico dat (vooral jonge) leerlingen sociaal wenselijk antwoorden. Bij een volgende studie zouden er dus ook vragen kunnen worden ingevoegd om daarop te controleren.

Conclusie

Dit onderzoek was bijzonder, omdat we op een kwantitatieve manier onderzochten hoe leerlingen een museumbezoek ervaren, hoe ze leren door een rollenspel ervaren en hoe ze erfgoed waarderen na deelname aan een museumproject. Bovendien hebben we gekeken naar de relaties tussen de leeruitkomsten. Ondanks de besproken beperkingen denken we dat deze studie een bijdrage levert aan meer inzicht in museumleren. Met in achtname van de genoemde beperkingen toont deze studie aan dat in de optimale situatie van goed voorbereide en gemotiveerde leerkrachten leerlingen in het museumproject *Fij & de Gouden Eeuw* een positieve ervaring opdoen met het museum en rollenspellen, terwijl ze ook nog substantiële kennis verwerven over de behandelde geschiedenis. Het museumproject kan daarom gezien worden als een succesvol project dat leerlingen een rijke en gevarieerde leeromgeving biedt.

Bovendien gaven de leerlingen een positieve waardering aan objecten en verhalen gerelateerd aan de Gouden Eeuw én hielden deze leeruitkomsten in ieder geval dertig weken stand.

Dit onderzoek is een toevoeging aan de bestaande literatuur. De uitkomsten zijn gebaseerd op theoretische inzichten én in samenwerking met een museum vastgesteld. De kwantitatieve analyse maakte het mogelijk om relaties tussen constructen en groepsverschillen te leggen, wat bijdraagt aan een holistische benadering om museumbezoeken te onderzoeken. Samenvattend hopen we een bijdrage te hebben geleverd aan het begrip en de kennis over leren in het museum door een voorbeeld te geven van hoe je leeruitkomsten van een museumproject kunt evalueren.

Mark Schep is bij de Universiteit van Amsterdam gepromoveerd op *Guidance for Guiding. Professionalization of guides in museums of art and history*, het eindresultaat van het onderzoekproject *Rondleiden is een vak*. Momenteel is hij wetenschappelijk medewerker bij het Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland en werkt hij als freelancer onder meer aan het trendonderzoek museum- en erfgoededucatie.
E markschep@gmail.com

Sophia Braumann heeft dit onderzoek uitgevoerd voor haar scriptieproject tijdens de researchmaster Child Development and Education bij de Universiteit van Amsterdam. Ze doet nu promotieonderzoek aan de Universiteit van Utrecht naar 'uitleggen en nudgen om zelfbeoordeling en zelfregulatie van tekstleren te bevorderen'.
E s.e.e.braumann@uu.nl

Carla van Boxtel is hoogleraar Vakdidactiek, in het bijzonder van geschiedenisonderwijs, aan de Universiteit van Amsterdam. Zij werkt bij de afdelingen Pedagogische en Onderwijswetenschappen en Geschiedenis en geeft leiding aan het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
E C.A.M.VanBoxtel@uva.nl

Literatuur

Anderson, D., Piscitelli, B., & Everett, M. (2008). Competing agendas: Young children's museum field trips. *Curator*, 51(3), 253-273.

Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator*, 45(3), 213-231.

Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47-76.

Baker, D. A., & Crompton, J. L. (2000). Quality, satisfaction and behavioral intentions. *Annals of Tourism Research*, 27(3), 785-804.

Brandl, K., & Mandel, J. (2018). What else is happening? A more holistic view of program evaluation. *Medical Evaluation*, 52, 352-354.

Burchenal, M., & Grohe, M. (2007). Thinking through art: Transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111-122.

Cheng, M.-T., Annetta, L., Folta, E., & Holmes, S. Y. (2011). Drugs and the brain: Learning the impact of methamphetamine abuse on the brain through a virtual brain exhibit in the museum. *International Journal of Science Education*, 33(2), 299-319.

DeWitt, J., & Storcksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.

Falk, J. H., & Balling, J. D. (1982). The field trip milieu: Learning and behavior as a function of contextual events. *The Journal of Educational Research*, 76(1), 22-28.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Fivush, R., Hudson, J., & Nelson, K. (1984). Children's long-term memory for a novel event: An exploratory study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 303-316.

Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of field trips. *Education Next*, 14(1), 78-86.

Hooper-Greenhill, E., & Moussouri, T. (2000). *Researching learning in museums and galleries 1990-1999: a bibliographic review*. Research Centre for Museums and Galleries.

Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion*, 29(4), 295-323.

Leinhardt, G., Tittle, C., & Knutson, K. (2002). Talking to oneself: Diaries of museum visits. In G. Leinhardt, K. Crowley, & K. Knutson (Eds.), *Learning conversations in museums* (pp. 259-303). New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates.

Luke, J. J., Stein, J., Foutz, S., & Adams, M. (2007). Research to practice: Testing a tool for assessing critical thinking in art museum programs. *Journal of Museum Education*, 32(2), 123-136.

Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.

Otten, M., Stigler, J. W., Woodward, J. A., & Staley, L. (2004). Performing history: The effects of a dramatic art-based history program on student achievement and enjoyment. *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 187-212.

Research Centre for Museums and Galleries. (2003). *Measuring the outcomes and impact of learning in museums, archives and libraries*.

Rijksmuseum. (z.j.). *Jij & de Gouden Eeuw. Lesstofvervangend programma over de 17de eeuw*.
www.rijksmuseum.nl/nl/families-onderwijs-of-groepen/primair-onderwijs/jij-en-de-gouden-eeuw, geraadpleegd 27 juni 2019.

Savenije, G. M., Van Boxtel, C., & Grever, M. (2014). Learning about sensitive history: "Heritage" of slavery as a resource. *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 516-547.

Schep, M., Van Boxtel, C., & Noordegraaf, J. (2018). Competent museum guides: defining competencies for use in art and history museums. *Museum Management and Curatorship*, 33(1), 2-24.

Wilde, M., & Urhahne, D. (2008). Museum learning: A study of motivation and learning achievement. *Journal of Biological Education*, 42(2), 78-83.

Wilhelm, J. D., & Edmiston, B. (1998). *Imagining to learn: inquiry, ethics, and integration through drama*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Wickens, K. A. (2012). Museum and community. The benefits of working together. *Journal of Museum Education*, 37(1), 91-100.

Muzikaal spel in groep 1/2: feit of fictie?¹

Christiane Nieuwmeijer

In het conceptvoorstel van Curriculum.nu voor het muziekonderwijs in de onderbouw mogen kleuters spelend muziek ontdekken. Dat klinkt veelbelovend, maar in hoeverre kunnen groepsleerkrachten dit muzikale spel van jonge kinderen begeleiden? Wat weten ze ervan en wat doen ze ermee? In dit artikel doet Christiane Nieuwmeijer verslag van haar studie naar het muziekonderwijs in groep 1/2. Ze keek naar inhoud en doelen en de vaardigheden van leerkrachten om muzikaal spel aan te bieden en te begeleiden.

1 Dit artikel is een vrije Nederlandse bewerking van: Nieuwmeijer, C., Marshall, N., & Van Oers, B. (2019). Dutch early years classroom teachers facilitating and guiding musical play: Problems and opportunities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6).

In Nederland staat muziekonderwijs verplicht op het rooster van basisscholen. Muziek vormt samen met beeldende vorming, drama en dans het domein Kunstzinnige oriëntatie waarvoor de overheid kerndoelen heeft geformuleerd. De laatste jaren is er veel aandacht voor muziekonderwijs in het basisonderwijs, mede door de stichting Meer Muziek in de Klas en landelijke subsidie-regelingen zoals 'Muziek in ieder Kind' of 'Impuls Muziekonderwijs'. Hierdoor lijkt het Nederlandse muziekonderwijs weer in de lift te zitten: steeds meer scholen bieden structureel muziekonderwijs aan.

Een groot percentage van de groepsleerkrachten voelt zich 'enigszins' (45%) tot 'redelijk positief' (39%) over de eigen muzikale vaardigheden en deskundigheid (Nooij, De Graauw, Van Essen, & Van den Broek, 2018). In de praktijk blijken zij dan ook meestal het muziekonderwijs te verzorgen; slechts een derde van de Nederlandse basisscholen heeft (al dan niet op projectbasis) een vakleerkracht in dienst (Nooij et al., 2018).

In de muzieklessen van de groepsleerkrachten gaat het meestal om klas-sikale en leerkrachtgestuurde activiteiten: de leerkracht leert de hele groep een lied aan of laat alle kinderen tegelijk luisteren naar of spelen op muziek-instrumenten (Van Schilt-Mol, Mariën, Van Vijfeijken, & Broekmans, 2011). In principe is er niets mis met deze aanpak: hij is praktisch en draagt bijvoorbeeld bij aan de vocale ontwikkeling, muzikaliteit en creativiteit van kinderen. Maar voor jonge kinderen (4-6 jaar) sluit deze aanpak minder goed aan bij de manier waarop zij leren. Jonge kinderen spelen graag en al spelend leren zij over de wereld om hen heen. Spel als uitgangspunt voor ontwikkeling is stevig verankerd in het denken over onderwijs aan jonge kinderen: het draagt bij aan hun cognitieve ontwikkeling (Vygotsky, 1978; Fleer, 2010; Pellegrini, 2009), sociale ontwikkeling (Parten, 1932; Kohnstamm, 1980) en muzikale ontwikkeling (Marsh & Young, 2006; Littleton, 2015).

In dit artikel sta ik uitgebreid stil bij de inhoud en doelen van het muziek-onderwijs in de onderbouw van de basisschool en de vraag in hoeverre muzikaal spel hier deel van uitmaakt. Alvorens de opzet en bevindingen van mijn onderzoek hiernaar te beschrijven ga ik eerst in op de voorstellen voor het nieuwe curriculum en het begrip muzikaal spel.

Een nieuw curriculum

Muzikaal spel betreft spel van kinderen in een (door de leerkracht) ingerichte muzikale omgeving, zoals een muziekhoek. Kinderen mogen hierin vrijwillig en voor langere tijd spelen. Ze ontdekken muziek door te experimenteren en door verschillende vormen van (muzikaal) rollenspel. De leerkracht faciliteert en observeert het spel van kinderen. Voor de muzikale ontwikkeling binnen dit spel is het echter ook nodig dat de leerkracht het spel begeleidt (Littleton, 1998; Marsh & Young, 2006; Moorhead & Pond, 1978). Deze begeleiding kan variëren van het meespelen met kinderen, tot het toevoegen of voordoen van nieuwe

materialen en muzikale activiteiten. De huidige kerndoelen voor Kunstzinnige oriëntatie zijn echter zo breed geformuleerd, dat die geen directe aanleiding geven om het muziekonderwijs vanuit spel te benaderen.

Toch gloort er hoop voor muzikaal spel in de onderbouw, en wel door de voorstellen voor Kunst en Cultuur Onderbouw van Curriculum.nu. Sinds het voorjaar van 2018 werken in opdracht van het ministerie van Onderwijs zo'n 150 leraren en schoolleiders in ontwikkelteams binnen negen leergebieden aan deze voorstellen, ondersteund door adviseurs en experts. De voorstellen gaan met name over de onderwijshoud (wat) en niet over de didactiek (hoe). Op 10 oktober 2019 hebben de ontwikkelteams hun plannen ingediend bij minister Slob en daarna vindt verdere politieke besluitvorming plaats.

De conceptvoorstellen van het ontwikkelteam Kunst & Cultuur van Curriculum.nu voor de onderbouw primair onderwijs lijken kansen te bieden aan muzikaal spel, aangezien spelend en ontdekkend leren hierin centraal staan (Curriculum.nu, 2019)

Zo is voor het leergebied Kunst en Cultuur voor de onderbouw primair onderwijs bij de zogeheten bouwsteen 'Leren maakstrategieën gebruiken' het volgende te lezen:

'Jonge kinderen uiten zich van nature zintuiglijk, lichamelijk en intuïtief. Zij leren door te doen en te spelen. In de onderbouw van het PO ontdekken leerlingen spelend hoe zij uiting kunnen geven aan fantasie en ervaringen. Ze proberen uit, kijken en luisteren naar elkaar, delen ideeën en ontdekkingen en komen zo tot nieuwe artistieke inzichten die verwonderen en de fantasie prikkelen. (...) Creatieve maakstrategieën richten zich in deze fase op de zintuiglijke ervaring en het spelend leren, experimenteren, (re) produceren en improviseren in (bewegend) beeld, klank, woord en beweging of een combinatie hiervan. Leerlingen scherpen hun zintuigen door te kijken, voelen, horen, ruiken en proeven. Ze verkennen verschillende kunstdisciplines door te spelen en te experimenteren met materialen en middelen. Ze experimenteren met beschikbare of zelfgemaakte muziek-instrumenten.' (p. 19)

Dat kinderen hier bepaalde vaardigheden voor nodig hebben, wordt duidelijk onder de bouwsteen 'Leren technieken en artistieke vaardigheden gebruiken':

'Leerlingen leren:

- spelend vakspecifieke (digitale) technieken en vaardigheden in (bewegend) beeld-, klank, woord en beweging of een combinatie hiervan ontdekken
 - eenvoudige elementen met betrekking tot (bewegend) beeld, muziek, theater en dans gebruiken zoals [...] hard-zacht, snel-langzaam, hoog-laag
 - eenvoudige vaktaal gebruiken bij het maken van artistieke uitingen.'
- (p. 31)

Spelend ontdekken, experimenteren, fantasie en ervaringen – het is duidelijk dat het ontwikkelteam met deze voorstellen probeert aan te sluiten bij de manier waarop jonge kinderen leren. Hoe leerkrachten aan deze benadering van (muziek)onderwijs inhoud kunnen geven, wordt niet uitgewerkt; de overheid mag zich immers alleen met het ‘wat’ en niet met het ‘hoe’ bemoeien. Dit roept wel de vraag op in hoeverre groepsleerkrachten in staat zijn dit vorm te geven. Kennen zij manieren om muziek binnen spelsituaties aan te bieden? Kunnen zij het muzikale spel van kinderen vervolgens begeleiden, om hen de in het curriculum genoemde vaardigheden te laten ontdekken, zoals de vakspecifieke vaardigheden voor het maken van artistiek werk? Of om het verschil tussen hoog en laag te herkennen? En wie leert hen die eenvoudige vaktaal?

Er is weinig tot geen onderzoek beschikbaar over hoe en of groepsleerkrachten muzikaal spel aanbieden en begeleiden in hun groepen. Het meeste onderzoek richtte zich op vakleerkrachten met een muzikale achtergrond die bovendien vaak in kleinere groepen werken (bijvoorbeeld: Niland, 2009; Dansereau, 2015). In mijn onderzoek heb ik juist wel gekeken naar hoe groepsleerkrachten in de onderbouw primair onderwijs hun muziekonderwijs inrichten. Het richt zich op de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is de inhoud en het doel van het muziekonderwijs van groepsleerkrachten groep 1/2 in het basisonderwijs?
- In hoeverre faciliteren en begeleiden deze groepsleerkrachten muzikaal spel?
- Welke waarde hechten deze groepsleerkrachten aan muzikaal spel?

Theoretisch kader: spel en muzikaal spel

Spel en spelontwikkeling

Kinderen spelen, en hoewel iedereen spel onmiddellijk herkent, blijkt het nog moeilijk er een eenduidige definitie van te geven. Een aantal opvattingen over spel wordt echter algemeen gedeeld, namelijk: (Fromberg & Bergen, 2006; Kohnstamm, 1980; Van Oers, 2005):

- Het kind speelt met plezier en intense betrokkenheid.
- Het kind speelt niet met een speciaal doel, maar is gericht op het proces van het spelen. Het spel is doel in zichzelf.
- Het kind speelt vrijwillig en kiest zelf – een kind dwingen om te spelen is onmogelijk.
- Het kind neemt grotendeels zelf het initiatief om te gaan spelen en speelt zolang het geboeid is of er de kans voor krijgt.

Bodrova (2008) beschouwt spel als een 'leidende activiteit' die cruciaal is voor de ontwikkeling van kinderen. Zij stelt dat een kind niet verder komt in zijn ontwikkeling zonder te spelen. Jonge kinderen zijn in hun spel aanvankelijk vooral bewegend en manipulerend bezig: ze verkennen en experimenteren met voorwerpen en materialen om er meer grip op te krijgen (El'konin, 1977). Na verloop van tijd krijgen voorwerpen en handelingen meer betekenis voor hen, wat zich uit in eenvoudig rollenspel waarin kinderen handelingen en rollen naspelen die ze kennen uit hun omgeving. Zodra ze meer ervaring hebben met de wereld om hen heen, gaat hun spel over in thematisch spel waarin ze (vaak vanuit samenspel) die wereld naspelen om deze te begrijpen.

Om hun rollenspel zoveel mogelijk op de werkelijkheid te laten lijken hanteren kinderen (zelfbedachte) regels. Dit kunnen sociale regels zijn ('ik ben de dokter en jij de patiënt'), technische ('de trommel is het stuur van de auto') of strategische (bijvoorbeeld afspraken over tegelijk beginnen met muziek maken) (Van Oers, 2013). Het is belangrijk dat de leerkracht het spel niet te veel stuurt, maar dat kinderen vrij zijn om hun eigen regels en bedoe-lingen vast te stellen en zelf betekenis te geven aan materialen en middelen (Janssen-Vos, 2006). Dit vraagt sensitiviteit van de leerkracht voor wat kinderen bezighoudt, evenals de nodige kennis over hun ontwikkeling (Brouwers, 2010).

Spel komt, juist omdat het vrijwillig en 'leuk' is, in de Nederlandse onderbouwcurricula vaak in het gedrang, mede doordat veel leerkrachten werken volgens vooraf geplande activiteiten met toetsbare doelen (Brouwers, 2010). Om spel te stimuleren zouden ze meer de regie uit handen moeten durven geven en zich richten op wat kinderen bezighoudt en op de processen die zich tijdens het spel van kinderen afspelen.

Muzikaal spel

Kinderen maken op verschillende plaatsen (school, televisie, thuis, kerk) kennis met de muzikale praktijken van hun cultuur: mensen zingen en spelen, in de rol van muzikant, dirigent of componist. Kinderen spelen deze muzikale situaties en bijbehorende rollen in grote lijnen na, waarbij ze culturele hulpmiddelen gebruiken (zoals muziekinstrumenten, een dirigeerstokje of muziekstandaard) en geven er op die manier betekenis aan (El'konin, 1977; Barret & Tafuri, 2012). Het muzikale spel van kinderen is dus een sociaal-culturele activiteit gebaseerd op de wereld van volwassenen.

De laatste decennia is vrij veel onderzoek gedaan naar het zogenoemde 'vrije muzikale spel' van kinderen: spontaan muzikaal gedrag in natuurlijke omgevingen zoals op het schoolplein of op straat (Campbell, 1998; Littleton, 1998). Mijn onderzoek gaat juist over het muzikale spel van kinderen in speciaal daartoe ingerichte omgevingen, zoals een muziekhoek, waarin kinderen vrij mogen spelen met diverse muziekinstrumenten, geluidsdragers of muzikale attributen. Kinderen vertonen hier diverse vormen van muzikaal gedrag: ze zingen bekende liedjes of bedenken ze zelf en verwerken daarin allerlei vocalisaties en taal (Marsh & Young, 2006).

In hun spel met muziekinstrumenten zijn ze zoals gezegd aanvankelijk exploratief bezig, maar brengen ze vaak ook bewust ritmische of melodische patronen aan in hun spel, die vaak gepaard gaan met beweging (Dansereau, 2015; Wright, 2003). Kinderen bewegen overigens vaak ritmisch op muziek van zichzelf en anderen (Moorhead & Pond, 1978; Young, 2003). Kinderen van 5-6 jaar die regelmatig spelen met muziekinstrumenten, kunnen interesse tonen voor het noteren van hun eigen muziek. Ze bedenken hiervoor verschillende notatievormen, waarmee ze hun inzichten in muzikale kenmerken demonstreren (Carroll, 2007). Na verloop van tijd wordt hun spel meer en meer een afspiegeling van hun begrip van de betekenissen, regels en artefacten van hun eigen muziekcultuur (Barrett & Tafuri, 2012).

Muzikaal spel blijkt ook een positieve invloed te hebben op andere ontwikkelingsgebieden, bijvoorbeeld op de auditieve verwerking en daarmee ook op de taalverwerving (Putkinen, Saariviki, & Tervaniemi, 2013). Door muzikaal spel neemt het zelfregulerend gedrag van kinderen toe, vooral omdat zij hierin veel en vaak keuzes moeten maken (Zachariou & Whitebread, 2015). Dit komt overeen met bevindingen van John, Cameron en Bartel (2016), die eveneens een toename van sociaal gedrag constateerden bij kinderen die betrokken waren in muzikaal spel.

Samenvattend leren kinderen in muzikaal spel spelenderwijs over muziek en over zichzelf als muzikant en komt dit daarnaast hun cognitieve en sociale ontwikkeling ten goede. Op grond daarvan definieer ik muzikaal spel daarom als volgt:

‘Muzikaal spel is een sociaal-culturele activiteit die plaatsvindt in een geprepareerde muzikale omgeving waarin jonge kinderen, onder beperkte begeleiding van een leerkracht, vanuit een hoge betrokkenheid leren over muziek door multisensorisch spel met hun stem, beweging en geluid(makers), gecombineerd met of gevolgd door muzikaal rollenspel, waarin zij min of meer vrij de sociaal-culturele en muzikale praktijken van hun cultuur naspelen, gebaseerd op de daarbij behorende rollen, regels en artefacten.’

De rol van de leerkracht

Hoewel het belangrijk is kinderen vrij te laten spelen zonder al teveel bemoeienis is ondersteuning van de leerkracht op zeker moment toch nodig om hun spel en daarmee de muzikale ontwikkeling te stimuleren. De leerkracht kan optreden als facilitator, observant, participant of initiator.

Faciliteren

De leerkracht zorgt voor een stimulerende, muzikale omgeving die is uitgerust met divers materiaal (zoals muziekinstrumenten en andere geluidsmakers, cd's), tot beweging uitnodigend materiaal (zoals linten of sjaaltjes) en teken- en schildermateriaal (onder anderen Barrett & Tafuri, 2012; Glover, 2000).

Zij zorgt bovendien dat kinderen voldoende tijd en gelegenheid krijgen om te spelen, opdat ze verschillende muzikale gedragingen kunnen doorlopen (Bartel & Cameron, 2007; Dansereau, 2015).

Verwachtingen

Het manipulerende en experimenterende spel van jonge kinderen wekt bij leerkrachten vaak de indruk dat zij muzikaal gezien 'maar wat doen'. Ze beschouwen hun spel daarom vaak als 'herrie' of onwenselijk gedrag, omdat het niet lijkt op hun idee van muziek, namelijk volwassen muziek, gebaseerd op culturele conventies (Young, 1999; Zur & Johnson-Green, 2008; Glover, 2000). Wat kinderen feitelijk doen is een diep doorvoelde multisensorische verkenning van geluid en de mogelijkheden van materialen, passend bij hun ontwikkelingsfase. Daarbij zijn jonge kinderen vooral gericht op het spelen zelf en (nog) niet op het creëren van een herkenbaar, reproduceerbaar 'product' (Barrett & Tafuri, 2012; Wright, 2003). Het vraagt om een andere benadering en enige ervaring om de muziek van jonge kinderen te begrijpen en er adequaat op te reageren. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten geen onnodige regels of hun eigen muzikale verwachtingen opleggen aan het spel van kinderen (Koops, 2012).

Spelbegeleiding

Om het muzikale spel van jonge kinderen goed te kunnen begeleiden heeft de leerkracht allereerst enige kennis nodig van hun globale (muzikale-)ontwikkeling, zodat zij een adequate inschatting kan maken van hun muzikale bedoelingen en -behoeftes (Young, 2005; Smith & Montgomery, 2007). Daartoe kan de leerkracht als participierend observant met de kinderen meespelen, daarbij hun initiatieven volgend (St. John, 2015). Op basis van de observaties kan zij vervolgens verschillende responsieve, non-verbale vormen van ondersteuning aanbieden, zoals het herhalen van muzikale kenmerken van het muzikale spel van kinderen, deze vergroten, beantwoorden of opnemen en afluisteren. Daarmee bevestigt de leerkracht kinderen positief in hun muzikale acties en stimuleert zij tegelijkertijd hun muzikaal gehoor en -geheugen (Young & Glover, 1998; Koops, 2012). Om het spelrepertoire van kinderen te vergroten kan de leerkracht nieuwe attributen en instrumenten en hun speelwijzen introduceren, of rollen en handelingen van betekenisvolle muzikale situaties voorspelen (Wright, 2003; St. John, 2005; Bartel & Cameron, 2007).

Bij het geven van feedback is het belangrijk dat de leerkracht zich richt op het proces van het muzikale spel in plaats van op het product (Smithrim & Upitis, 2007) en daarbij beschrijvende, muzikale taal gebruikt. Zo zorgt zij er niet alleen voor dat kinderen meer besef krijgen van wat ze muzikaal aan het doen zijn, het verschaft hen ook een muzikaal vocabulaire waarmee ze op den duur hun eigen muzikale bedoelingen kunnen beschrijven en bespreken, als een eerste stap naar metacognitie (Glover, 2000; Wright, 2003).

Onderzoeksmethode

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen heb ik een exploratieve interviewstudie gedaan. Deze keuze is gemaakt om inzicht te krijgen in de inhoud van het muziekonderwijs van leerkrachten en hun eventuele ervaringen met muzikaal spel.

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit twintig groepsleerkrachten uit groep 1/2, (19 vrouwen/1 man) in de leeftijd van 29 tot 63 jaar, afkomstig van basisscholen verspreid over Nederland. Van hen hadden achttien leerkrachten een pabo-opleiding afgerond, en twee leerkrachten de voormalige kleuterleidsters-opleiding (KLOS). Volgens CBS-gegevens blijkt de samenstelling en achtergrond van de onderzoeksgroep hiermee een realistische afspiegeling te zijn van de totale populatie (CBS, 2018).

Om te zorgen voor een willekeurige selectieprocedure van onbekende respondenten uit heel Nederland, werden deze gerekruteerd door leden van het landelijke Netwerk Muziekdocenten Pabo (NMP). Om een voorkeur voor of aversie tegen muziekonderwijs uit te sluiten, werd hen de globale vraag gesteld of zij mee wilden werken aan een 'interview over onderwijs aan het jonge kind'. Na toezegging werden respondenten verder geïnformeerd over de aard van het interview, te weten spel en muziekonderwijs. Alle respondenten stemden daarop toe in het interview, het opnemen ervan en het anoniem publiceren van de aldus verkregen data.

De omvang van de onderzoeksgroep (N=20) is geëvalueerd met het concept *information power* (Malterud, Siersma, & Guassora, 2015): hoe hoger de informatiekraft van een onderzoeksgroep, des te kleiner die groep kan zijn. Malterud en collega's onderscheiden vijf items die daarbij van invloed zijn: 1) het doel van de studie; 2) de specificiteit of representativiteit van de onderzoeksgroep voor de populatie; 3) de theoretische onderbouwing; 4) de kwaliteit van het interview en 5) de gebruikte analyse.

Een studie met een breed onderzoeksdoel (1) vraagt om een grotere onderzoeksgroep dan die vanuit een afgebakend, specifiek doel. Verder geldt dat hoe specifiek de respondenten zijn voor de onderzoeksgroep qua kennis, ervaring of eigenschappen (2), des te kleiner de groep kan zijn. Een studie vanuit een beperkt theoretisch kader (3) vraagt om een grotere onderzoeksgroep dan die vanuit een gedegen theoretische onderbouwing. Verder leveren goede, diepgaande interviews (4) veel informatie op, waardoor de groep eveneens kleiner kan zijn. Ten slotte kan een selecte, goed gekozen onderzoeksgroep voldoende zijn voor de analyse van een kleine, enkelvoudige case (5), terwijl een complexe, meervoudige casestudie om een veel grotere groep vraagt om betrouwbare data op te kunnen leveren.

Omdat de onderzoeksgroep voor deze studie tegemoet kwam aan vier van deze vijf items, was de informatiekraft van de beschreven casestudie relatief hoog: vanuit een stevige theoretische basis (3) verkende de studie een klein en goed afgebakend onderzoeksdoel (1), te weten het muziekonderwijs van leerkrachten groep 1/2 in het basisonderwijs. Door het bevragen van alleen deze doelgroep was de onderzoeksgroep uitermate specifiek voor de populatie (2) en de interviewende onderzoeker ten slotte, was een ervaren docent met een gedegen kennis van het werkveld, hetgeen leidde tot diepgaande interviews, rijk aan data (4). Op basis hiervan beoordeelde ik de grootte van de onderzoeksgroep voldoende voor latere hypotheses.

Interviews

Voor het onderzoek voerde ik semigestructureerde interviews van gemiddeld vijftig minuten. Er was een interviewleidraad, gebaseerd op de onderzoeksvragen en met open vragen over vier thema's: algemene achtergrondinformatie van de respondent (leeftijd, jaren ervaring, soort school et cetera); inhoud en doel van het muziekonderwijs; de plaats van spel en spelbegeleiding in het algemeen en van muzikaal spel in het bijzonder in het (muziek)curriculum. Om de respondenten te stimuleren vrijuit te vertellen waren de interviews los en conversationeel van aard, wat resulteerde in rijk gedetailleerde data. De interviews werden audio opgenomen en vervolgens verbatim uitgewerkt.

Data-analyse

De analyse van de data gebeurde met de zogeheten *framework approach* (Ritchie & Spencer, 1993). Op basis van de doelstellingen van het onderzoek, de bestudeerde theorie en de thema's uit de interviewleidraad is een thematisch raamwerk opgesteld dat resulteerde in 23 codes. Om de betrouwbaarheid van de codes te testen heb ik voorafgaand aan de analyse twee pabomuziekdocenten na een mondelinge instructie gevraagd elk zelf codes te bedenken bij twee willekeurig gekozen verbata. Er is voor hen gekozen, omdat zij door hun achtergrond de in de interviews spelende onderwerpen goed kunnen herkennen en duiden. Hun codes zijn vergeleken met die van de oorspronkelijke codeset, wat leidde tot de toevoeging van één extra code. Vervolgens werden alle interviews met de herziene set gecodeerd.

Als extra betrouwbaarheidscheck werden na de codering twee onafhankelijke pedagogen met kennis van zowel coderen als het basisonderwijs gevraagd ieder twee verbata te coderen. Deze coderingen zijn vergeleken met die van de onderzoeker. Hieruit bleken geen noemenswaardige verschillen. Ten slotte werd de validiteit van de voornaamste bevindingen over de muzikale kennis en vaardigheden van groepsleerkrachten geverifieerd bij pabomuziekdocenten. Hiervoor zijn tijdens een nationale conferentie 32 muziekdocenten van 21 Nederlandse pabo's (op een totaal van 32) geënquêteerd.

Resultaten

Inhoud en doelen van muziekonderwijs

Alle twintig bevraagde leerkrachten geven voornamelijk klassikaal en leerkrachtgestuurd muziekonderwijs, met een accent op zingen en bewegen. Twee leerkrachten die zelf muzikaal actief zijn, laten kinderen af en toe op muziekinstrumenten spelen. Drie leerkrachten zeiden geen doelen te hebben ([lachend:] 'Is dit een meerkeuzevraag....?'). Twaalf leerkrachten noemden, na doorvragen, naast 'gezellig', vooral niet-muzikale doelen zoals 'leren samenwerken' of 'taalverwerving'. Vijf leerkrachten zeiden ook te werken aan globaal omschreven muzikale doelen zoals 'hoog en laag', of 'maatgevoel'.

De meeste leerkrachten zeiden het muzikale niveau van kinderen niet te kunnen herkennen wegens een gebrek aan kennis. Sommigen zeiden vooral kinderen te zien die eruit springen, dat wil zeggen kinderen die opvallend muzikaal of muzikaal geïnteresseerd zijn. Van de twee leerkrachten die zeiden de muzikale vaardigheden en behoeftes van kinderen wél te kunnen herkennen, was er één zelf muzikaal actief en keek de ander al enige jaren mee in de lessen van de muziekvakleerkracht van de school.

Bovengenoemde uitkomsten worden ondersteund door de validiteitscheck bij de pabomuziekdocenten, vooral de focus op klassikaal, leerkrachtgestuurd muziekonderwijs en de ontbrekende kennis over muzikale ontwikkeling van kinderen bij leerkrachten.

Muzikaal spel

Na een losse, voorbeeldmatige omschrijving van het concept muzikaal spel is de leerkrachten gevraagd in hoeverre dit deel uitmaakt of heeft uitgemaakt van hun muziekonderwijs. Tien leerkrachten bleken nog nooit enige vorm van muzikaal spel te hebben aangeboden, voornamelijk omdat ze 'daar nog nooit aan hadden gedacht'. Negen leerkrachten vertelden in het verleden wel eens met vormen van muzikaal spel in hun groepen te hebben gewerkt, zij het in opdrachtvorm, zoals het laten uitvoeren van liedjeskaartjes of het spelen van kleurgecodeerde melodietjes op flessen. De begeleiding van dit muzikale spel van kinderen varieerde van géén tot meespelen of voordoen van bepaalde handelingen. Na doorvragen bleek dat de leerkrachten het begeleiden moeilijk vonden, want: 'de kinderen maakten alleen maar herrie' of 'ze deden niet wat de bedoeling was'. Vaak bloedde het spel van kinderen dood. Omdat geen van de leerkrachten wist hoe hiermee verder te gaan, hadden ze het muzikale spel uiteindelijk maar gestaakt.

Eén leerkracht daarentegen biedt regelmatig muzikaal spel aan binnen haar muziekonderwijs. Op basis van een verdiepingsmodule Muziek en het Jonge Kind, gevolgd tijdens haar pabo-opleiding, creëert deze leerkracht regelmatig situaties waarin kinderen vrijwillig mogen spelen met muziekinstrumenten en verschillende geluidsmakers. Haar begeleiding bestaat uit het demonstreren van materialen en het voordoen (modelen) van verschillende

spelmanieren in kleine groepjes en klassikaal. Ze beschreef hoe in eerdere muzikale spelsituaties kinderen experimenteerden met de materialen, simpele vormen van notatie bedachten en betrokken waren in muzikaal rollenspel zoals 'dirigent en orkest'. Opvallend was dat deze leerkracht niet repte over geluidsoverlast: 'Kinderen zijn er snel aan gewend en voor jezelf geldt dat als je weet wat ze aan het doen zijn, namelijk ontdekken en leren, je het niet meer als herrie ervaart.' De leerkracht vertelde enthousiast over haar ervaringen en benadrukte de toegevoegde waarde van muzikaal spel voor haar en de kinderen.

Ook de overige leerkrachten heb ik gevraagd in hoeverre zij een toegevoegde waarde van muzikaal spel zagen of verwachtten voor hun muziekonderwijs, indien ze zouden weten hoe dit aan te bieden en te begeleiden. Al dan niet gebaseerd op ervaring, gaven alle leerkrachten aan een meerwaarde te zien van muzikaal spel en zeiden positieve effecten te verwachten op sociale en muzikale vaardigheden van kinderen (zoals concentratievermogen, samenwerking, auditieve vaardigheden, ritmische vaardigheden). Ze verwachtten ook een grotere betrokkenheid van kinderen, mede doordat een muziekhoek hen in de gelegenheid stelt vaker dan normaal met muziek in aanraking te komen. Ten slotte verwachtten de respondenten dat het aanbieden van muzikaal spel hen wellicht meer en betere inzichten zou kunnen geven in de muzikale uitingen en -behoeftes van kinderen.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat, met uitzondering van één leerkracht, geen van de leerkrachten (voldoende) kennis en ervaring heeft om muzikaal spel te kunnen aanbieden of te begeleiden. Leerkrachten kennen het fenomeen niet of zijn niet in staat het muzikale spel van kinderen op zijn merites te beoordelen en effectief te begeleiden. Deze uitkomsten lijken te worden gestaafd door bevindingen uit de enquête onder pabodocenten muziek, die laten zien dat slechts tien procent in de muziekles aandacht besteedt aan het muzikale spel van jonge kinderen. Verder zegt zestig procent dat kennis van de muzikale ontwikkeling van kinderen een onderbelicht onderwerp is in hun curricula, vooral wegens tijdgebrek. De overige veertig procent biedt dit slechts aan in keuzemodules.

Conclusie en discussie

Het in dit artikel beschreven onderzoek richtte zich op de inhoud en doelen van het muziekonderwijs van groepsleerkrachten in de groepen 1 en 2 van het primair onderwijs in Nederland en op de vraag in hoeverre het aanbieden en begeleiden van muzikaal spel hiervan deel uitmaakt. Hoewel de uitkomsten door de bescheiden onderzoeksgroep (N=20) niet zullen gelden voor de hele beroepsgroep, zijn er toch enkele belangrijke, zij het voorzichtige uitkomsten te melden.

De helft van de leerkrachten was onbekend met het aanbieden en begeleiden van muzikaal spel. Negen hadden dit in het verleden wel gedaan (zij het vooral in de vorm van opdrachten), maar waren niet tevreden over de uitkomsten: de kinderen deden niet wat ze hadden bedacht, of het spel stopte uit zichzelf. Leerkrachten wisten niet goed hoe het spel verder te begeleiden. Deze ervaringen zouden kunnen worden verklaard door het feit dat hun begeleiding niet voldeed aan een noodzakelijke voorwaarde om tot (muzikaal) spel te komen, namelijk vrijheid voor de kinderen. De leerkrachten lieten hen niet vrij, maar gaven opdrachten (zoals instructies, regels of verhoogde aandacht) die niet per se aan de muzikale behoeften van de kinderen tegemoet kwamen, maar hen juist in hun vrijheid beperkten. Verder lijkt de teleurstelling van de leerkrachten over de resultaten ('een hoop herrie') te wijzen op een gebrek aan kennis van het muzikale spel van jonge kinderen en het daarbij horende exploratieve gedrag. Ze bleken zich voornamelijk op het muzikale product (de herrie) te hebben gericht in plaats van op het proces dat de kinderen doorlopen, en gingen bovendien uit van hun eigen (volwassen) normen over hoe muziek hoort te klinken. Ook dit kan hebben geleid tot het stilvallen van het muzikale spel van kinderen. De ervaringen van deze leerkrachten laten zien dat ze over onvoldoende kennis over muzikaal spel en de muzikale ontwikkeling van kinderen beschikken.

De enige leerkracht die regelmatig muzikaal spel aanbood en begeleidde, was waarschijnlijk succesvol om een aantal redenen. Doordat ze regelmatig muzikale spelactiviteiten aanbood, kregen de kinderen voldoende tijd voor hun muzikale ontdekkingstocht. Verder herkende en accepteerde ze de spontane muzikale verkenningen van kinderen, zonder hun vrijheid te beperken door onnodige regels of door strikte ideeën over wat wel en geen muziek is. Daardoor konden de kinderen muziek spelenderwijs verkennen en speelden ze sociaal-dramatisch spel met eigen regels. Ten slotte begeleidde de leerkracht het spel van de kinderen effectief door materialen en spelmanieren te demonstreren, waarmee ze hun spelrepertoire en muzikale handelingen vergrootte. De leerkracht schreef deze succesvolle ervaringen toe aan de extra kennis die ze had opgedaan tijdens een pabospecialisatie Muziek en het Jonge Kind.

De ervaringen van deze leerkracht zijn een aanwijzing dat onderbouwleerkrachten in principe in staat zouden kunnen zijn om muzikaal spel aan te bieden en te begeleiden, mits zij hierin worden geschoold. Een dergelijke scholing zou zich dan moeten richten op hoe je muzikaal spel kunt aanbieden, op kennis van de muzikale ontwikkeling en behoeftes van jonge kinderen en op hoe je muzikaal spel het beste kunt begeleiden.

Aangezien alle respondenten zeiden een toegevoegde waarde van muzikaal spel voor hun muziekonderwijs te zien, lijkt een dergelijke training zowel haalbaar als wenselijk. Cerniglia (2013, p. 72) adviseert bijvoorbeeld: 'Offering professional development workshops or specific training would be helpful as

would hiring an early childhood music specialist as a consultant for teachers.’
Vervolgonderzoek is nodig om in kaart te brengen hoe een dergelijke (na)
scholing eruit zou kunnen zien; een die groepsleerkrachten leert om muzikaal
spel succesvol aan te bieden en te begeleiden binnen hun muziekonderwijs.

Christiane Nieuwmeijer is
promovendus aan de Vrije
Universiteit Amsterdam en
docent aan het conservatorium
van de Hogeschool voor de
Kunsten Utrecht en het Koninklijk
Conservatorium Den Haag.
E a.c.nieuwmeijer@vu.nl

Literatuur

- Barrett, M., & Tafuri, J. (2012). Creative meaning-making in infants' and young children's musical cultures. In G. McPherson, & G. Welsh (Eds.), *The Oxford handbook of music education, volume 1* (pp. 296-316). New York: Oxford University Press.
- Bartel, L., & Cameron, L. (2007). Understanding the conditions of learning in early childhood music education. In K. Smithrim, & R. Upitis (Eds.), *Listen to their voices: research and practice in early childhood music, volume 3* (pp. 57-86). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Coutinho.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and it's meaning in children's lives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Carroll, D. (2007). *Children's use of personal, social and material resources to solve a music notational task: A social constructivist perspective*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University Montreal.
- CBS. (2018, 29 juni). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2018/26/leerkrachten-in-het-basisonderwijs>
- Cerniglia, E. G. (2013). Musical play in early childhood classrooms. Taking it one step further. *Young Children*, 68(11), 68-73.
- Curriculum.nu. (2019). *Conceptvoorstellen leergebied kunst en cultuur. 7 mei 2019*. <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/05/Conceptvoorstellen-Kunst-en-Cultuur.pdf>
- Dansereau, D. (2015). Young children's interactions with sound-producing objects. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 28-46.
- El'Konin, D. (1977). Towards the problem of stages in the mental development of the child. In M. Cole (Ed.), *Sovjet developmental psychology* (pp. 85-93). White Plains, NY: M.E. Sharpe.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development. Cultural-historical concepts of play*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Eds.) (2006). *Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge & Francis.
- Glover, J. (2000). *Children composing – 4-14*. London: Routledge.
- Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- John, B. A., Cameron, L., & Bartel, L. (2016). Creative musical play: An innovative approach to early childhood music education in an urban community school of music. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 21-36.
- Kohnstamm, R. (1980). *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Deventer: Van Lochem Slaterus.
- Koops, L. H. (2012). Now can I watch my video?: Exploring musical play through video sharing and social networking in an early childhood music class. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 15-28.

- Littleton, D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8-15.
- Littleton, D. (2015). *When music goes to school. Perspectives on learning and teaching*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2015). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760.
- Marsh, K., & Young, S. (2006). Musical Play. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 289-310). Oxford: Oxford University Press.
- Moorhead, G., & Pond, D. (1978). *Music of young children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education. (reprint of the 1941-1951 editions).
- Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23(1), 17-21.
- Nooij, J., De Graauw, C., Van Essen, M., & Van den Broek, A. (2018). *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2017-2018. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. Nijmegen: ResearchNed.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Putkinen, V., Saarikivi, K., & Tervaniemi, M. (2013). Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Frontiers in Psychology*, 4, 572.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1993). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman, & R. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 173-194). London: Routledge.
- Smith, K. M., & Montgomery, P. (2007). Free musical play & socially mediated learning. Musings for Early Childhood Education. In K. Smithrim, & R. Uptis (Eds.), *Listen to their voices: research and practice in early childhood music* (pp. 33-46). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Smithrim, K., & Uptis, R. (2007). *Listen to their voices: Research and practice in early childhood music*. Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- St. John, P. A. (2005). Developing community, defining context, discovering content: Young children's negotiation of skill and challenge. *Early Childhood Connections*, 4(1), 41-47.
- Van Oers, B. (2005). *Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Van Oers, B. (2013). Educational innovation between freedom and fixation: The cultural-political construction of innovations in early childhood education in The Netherlands. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 178-191.
- Van Schilt-Mol, T., Mariën, H., Van Vijfeijken, M., & Broekmans, A. (2011). *Muziekeducatie in het primair onderwijs. Een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken*. Tilburg: IVA.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Wright, S. (2003). *The arts, young children, and learning*. Boston: Pearson Education.

Young, S. (1999). Just making a noise? Reconceptualizing the music-making of three- and four-year-olds in a nursery context. *Early Childhood Connections*, 5(1), 14-22.

Young, S. (2003). The interpersonal dimension: a potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae, Special 10th Anniversary*, 175-179.

Young, S. (2005). Seen but not heard: Young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270-280.

Young, S., & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London: Falmer Press.

Zachariou, A., & Whitebread, D. (2015). Musical play and self-regulation: does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours? *International Journal of Play*, 4(2), 116-135.

Zur, S. S., & Johnson-Green, E. (2008). Time to transition: The connection between musical free play and school readiness. *Childhood Education*, 84(5), 295-300.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare': zes artikelen over cultuureducatie, over schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*

| | |
|----|--|
| 38 | <i>Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap</i> |
| 39 | <i>Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk</i> |
| 40 | <i>Leerplannen en competenties in internationaal perspectief</i> |
| 41 | <i>De kunst van het beoordelen</i> |
| 42 | <i>Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie</i> |
| 43 | <i>Artistiek onderzoek</i> |
| 44 | <i>Kunst Leren Onderzoeken</i> |
| 45 | <i>Kunst inclusief</i> |
| 46 | <i>Evalueren om te leren</i> |
| 47 | <i>Creativiteit in de klas</i> |
| 48 | <i>Interculturele dialoog en diversiteit</i> |
| 49 | <i>Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie</i> |
| 50 | <i>Methoden en instrumenten van onderzoek</i> |
| 51 | <i>ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied</i> |

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Arno Neele (hoofdredacteur),
Marie-José Kommers, Edwin van
Meerkerk en Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas
De Baets, Evert Bisschop Boele,
Hester Dibbits, Koen van Eijck,
Folkert Haanstra, Emiel Heijnen,
Nancy Vansielegheem, Melissa de
Vreede en Theo Witte

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/over-het-lkca/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50
per jaar (voor studenten/
promovendi € 28,00). Een los
nummer kost € 15,95 (excl.
verzendkosten).
Aanvragen abonnement
of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen
kunt u sturen naar:
cultuur+educatie@lkca.nl

Het LKCA

Het Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA) wil
ervoor zorgen dat iedereen
goede cultuureducatie krijgt
(op school én in de vrije tijd) en
dat iedereen kan meedoen aan
culturele activiteiten. Om dit te
bereiken ondersteunt het LKCA
professionals die zich bezig-
houden met cultuureducatie
of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

In dit nummer:

Veranderend kunstenaarschap in participatieve kunstpraktijken

Rina Visser

Tien jaar Art Based Learning: een terugblik

Jeroen Lutters

Authentieke creativiteit in het muziekonderwijs

Jo Stijnen

Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs: een casestudie

Evert Bisschop Boele en Kees van der Meer

Paarsgewijs beoordelen van portfolio's beeldende vorming

Hugo Gitsels, Marjolein van Eck en Hans Kuhlemeier

'Jij & de Gouden Eeuw': een brede evaluatie van museumleren

Mark Schep, Sophia Braumann en Carla van Boxtel

Muzikaal spel in groep 1/2: feit of fictie?

Christiane Nieuwmeijer



voor professionals die werken voor cultuur
op school of in de vrije tijd